جامعة مولود معمري–تيزي وزو

مخبر الممارسات اللغوية



الممارسات اللغوية

العدد الرابع (04)

2011

ISSN : 2170-0583

مخبر الممارسات اللغوية

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

الجزائر

الهاتف: 00 14 41 026

الناسوخ: 00 14 41 026

البريد الإلكتروني: laboling@yahoo.fr

فهرس الموضوعات

كلمة العدد

يسر مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر أن يضع بين أيديكم العدد الرابع لمجلته "الممارسات اللغوية"، والتي سيعبر من خلال مقالاتها هذه المرة عن مدى اهتمام هيئة المخبر بالعملية المراسية عند الطفل من جهة، ومدى ضرورة استخدام المصطلح العلمي الأكاديمي وضبطه في المعاملات العلمية من جهة أخرى.

وعليه نقول إن مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر وعلى رأسه أ.د/**صالح بلعيد** شديد الاهتمام بالمعالجات الدقيقة والمفيدة لمفهوم العمليات المراسية الواردة في المجتمع الجزائري على وجه الخصوص، وفي المجتمعات الأخرى على تنوعاتها واختلافاتها وتناقضاتها في بعض الأحيان مؤكدا ضرورة التعامل مع كل الوارد المراسي بأي لغة كانت (فرنسية انجليزية، مازيغية، عربية...) شرط أن تخضع للمبادئ المنهجية العلمية القائمة دوليا والتي تحتكم إليها مجلتنا.

عن هيئة التحرير

توظيف اللسانيات الحديثة في تطوير تعليم العربية
أسلوب النداء في عيِّنة من كتب تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها أنموذجاً

د. حليمة أحمد عمايرة
الجامعة الأردنية

ملخص : تهدف هذه الدراسة إلى: الموازنة بين نتائج دراسة إحصائية بعنوان (أسلوب النداء بين النظرية والتطبيق)، وواقع الحال في كتب تعليم العربية للناطقين بها، ممثلة في كتب قواعد اللغة المدرسية، من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر في كل من الأردن وسلطنة عُمان، ومصر ولبنان والمغرب والسعودية، في أسلوب النداء وكتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ممثلة في عيّنة من الكتب التي أعدت للدارسين في الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وفي جامعة حلب - سوريا- ، وفي جامعتي اليرموك وآل البيت - الأردن- ، وجامعة أم القرى السعودية، ومن ثمّ تحليل النتائج في ضوء المناهج اللسانية الحديثة .

Applied Linguistics
In the Development of Teaching Arabic
(Teach vocative ing as Reflected in the Textbooks
Of the Native and Non-native Speakers as a Model)
By
Halima Amayreh

Abstract

This study aims at comparing between the outputs of the theoretical linguistic Concepts of teaching vocative for the native speakers on one hand, and the practical methods of teaching this style for the non-native speakers on the other.

Two samples of teaching swear have been chosen .The first has been taken from the scholastic textbooks taught in the schools of some Arab countries such that Jordan, Oman, Egypt, Lebanon, Morocco, and the Saudi Arabia

The second has been chosen from the textbooks taught in some universities such as the Islamic University of Malaysia, The University of Aleppo, Yarmouk and Al – Albayt University of Jordan and Umm Al-Qura University .the results were analyzed according to the linguistic criteria.

مقدمة: يُعد الاهتمام بالكتاب التعليمي بوجه عام، وكتاب اللغة العربية بوجه خاص، ركيزة مهمة في التأسيس اللازم لبناء ثقافة لغوية عامة، تساعد المتعلمين في تأسيس قاعدة لغوية يواجه بها متطلبات الحياة العامة الحرَّة، فضلاً عن مواجهة المتطلبات الوظيفية، ولا شك أن الاهتمام بالكتاب التعليمي ينبغي أن يكون مواكباً للتقدم والتطور في ميدان علم اللسانيّات الحديثة، وقد اتجهت الدراسات اللغوية المعاصرة إلى الاستفادة من الدراسة الإحصائية، إذ هي تسهم في إلقاء الضوء على القواعد ذات السيرورة في الاستعمال اللغوي ،والتي بمعرفتها تتحقق المعرفة بالفصحى خالصة بلا حشو ولا عامية، وهذا يسهم بلا شك في تيسير تعلُّم اللغة العربية وتعليمها للناطقين بها وللناطقين بغيرها، بما يتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة، ويكون في الوقت ذاته حلقه مكمله للجهود النحوية القديمة.

وتهدف هذه الدراسة إلى: الموازنة بين نتائج دراسة إحصائية بعنوان "أسلوب النداء بين النظرية والتطبيق"[1]، وذلك نظراً لاستخدامها للمنهج الوصفي الإحصائي في استخلاص أنماط النداء كما وردت عند اللغويين القدامى، وفي القرآن الكريم، وفي عينة من الاستعمال القديم والحديث، شعره ونثره، وواقع الحال في كتب تعليم العربية لأبنائها ممثلة في الكتب المدرسية (كتب قواعد اللغة العربية من الصف التاسع إلى الصف الثاني عشر). في كلٍّ من (الأردن والسعودية، ومصر ولبنان، وسلطنة عُمان والمغرب)، وذلك انطلاقاً من أن الموازنة بين المناهج العربية، يلقي مزيداً من الضوء على واقع الكتاب التعليمي في العالم العربي. وكذلك في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، ممثلة في الكتب التي تُدرَّس في الجامعة الإسلامية في ماليزيا، وفي جامعة

اليرموك وآل البيت الأردنيتين، وفي جامعة حلب السورية، وفي جامعة أم القرى السعودية،وذلك توطئة لطرح تصور لمعالجة هذا الأسلوب في ضوء المناهج اللسانية الحديثة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ❖ ما الطريقة التي عُرض فيها أسلوب النداء في هذه الكتب، أهي استقرائية أم استنباطية أم تعتمد طريقة النص ؟
- ❖ هل اعتمدت هذه الكتب المدرسية التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً، وذلك بالاستفادة من المناهج اللسانية الحديثة وبخاصة المنهج الوصفي الإحصائي، أم أنها طرحت الأسلوب بالتفصيلات الواردة عند النحاة القدامى.
- ❖ ما المستويات التربوية التي جاءت عليها التدريبات التابعة لهذا الأسلوب، وأين تقع بين التحليل والتركيب وفق تصنيف "بلوم" .

لا شك أن الإجابة عن هذه الأسئلة، يستدعي استقراء هذه الكتب للتعرف إلى واقع الحال فيها،ومن ثّم تقديم تصور يستفيد من المناهج اللسانية الحديثة، التي تنظر إلى اللغة، على أنها نظام من الرموز والتراكيب، التي وضعت لتؤدي وظائف تواصلية معينة، وأنه لا بدّ من النظر إلى الظاهرة اللغوية، في محاورها الثلاثة، المحور النحوي syntax، وهو الذي يدرس العلاقات في الجملة، والمحور الدلالي semantics، ممّا يمكِّن من تقديم هذا الأسلوب وفق منهج لساني تكاملي، يستفيد من المناهج اللسانية بعامة، والمنهج الوصفي الإحصائي بخاصّة، في معرفة الأنماط الأكثر شيوعاً في الاستعمال،من تلك الأنماط العديدة، التي وردت في كتب النحاة القدامى. وتستفيد من المنهج التوليدي التحويلي في تعليم أسلوب النداء وفق أنماط التحويل، ومن" لسانيات النص" في دراسة دور أسلوب النداء في تماسك النص الذي يرد فيه.وقد تطلبت الدراسة الإطلاع على مجموعة من كتب اللغة الأصول، إضافة إلى مجموعة من مراجع أساليب تدريس اللغة العربية، فضلاً عن مراجع في اللسانيّات الحديثة، وبخاصة اللسانيات الإحصائية[2].

مدخل : تعريف بالدراسة الإحصائية: الدراسة الإحصائية بعنوان: **أسلوب** النداء بين النظرية والتطبيق، وقد سعت إلى تحقيق هدف تأصيلي: يتمثل في الوقوف على الصورة الحقيقية للقواعد النحوية لهذا التركيب، في ستة من مصادر النحو التي تمثل

مرجعيات منهجية مختلفة، في النظر إلى الظاهرة النحوية واللغوية المختارة،وأهمها: الكتاب لسيبويه (ت 180 هـ)[3] والمقتضب للمبرد[4] والأصول في النحو لابن السّراج (ت 316 هـ)[5] وشرح المفصل لابن يعيش (ت 643 هـ)[6] وأوضح المسالك لابن هشام (761 هـ)[7]. وذلك من خلال إحصاء القواعد الواردة فيها ،وهدف وظيفي: يتمثل في محاولة الوقوف على استعمالات القواعد النحوية الخاصة بتركيب النداء في القرآن الكريم، وفي عيِّنة من الاستعمال الجاري في النصوص الشعرية المتمثلة في المفضليات[8]، والنثرية المتمثلة في جمهرة خطب العرب[9] وفي أمثال العرب[10] للتعرف إلى القواعد الأكثرً دوراناً، مما يمكّن من تحقيق فائدة تعليمية، وبخاصة في مجال تأليف الكتب النحوية للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ولا شك أن هذه المعرفة المنهجية ستساعد في تيسير دراسة الظاهرة اللغوية على الدارسين، من الناطقين بالعربية ومن الناطقين بغيرها. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في وصف قواعد (النداء)، كما استخدمته في وصف صورة (النداء) في العينَّات المدروسة،. واستعانت بالحاسوب لإحصاء الشواهد ومعرفة النتائج والنسب المئوية.،وقد دُرس النداء كثيرا بيد أني لم أقف على غيرها وفق المنهج الوصفي الإحصائي،وقد تبين أن الأنماط الواردة عند النحاة القدامى200 نمطا. وتبين أن أنماط النداء الواردة في العيّنة المدروسة كان 40 نمطا، وأن أسلوب النداء تكرر في العينة المدروسة 1505 مرة وقد بينت الدراسة الأنماط الأكثر شيوعا في العينة المدروسة، وسأورد التسعة الأولى منها في ملحق الدراسة[11].

أسلوب النداء في عيّنة من الكتب المدرسية: طُرح أسلوب النداء في الكتاب المدرسى الأردني ،في الصف التاسع[12] **والسعودي** في كتاب النحو والصرف للصف الثاني الثانوي[13]. **والمغربي**"[14]، **بالطريقة القياسية وذلك بذكر أمثلة تشتمل على أسلوب النداء، أما في الكتاب** العُماني[15]، **والليبي**[16]، فقد ورد بطريقة ائتلافية تجمع بين طريقة النص والطريقة القياسية، إذ افتتحت الوحدة في العُماني بنص موثق نابض بالحيوية، على لسان الراوي إبراهيم الحصري موثقا، فهو من كتاب "زهر الآداب"، وكذلك في الليبي بدأ بسرد قصة بلا عنوان، طُلب من الطالب فيما بعد أن يضع عنوانا لها، محورها: عدل عمر الفاروق رضي اللّه عنه.ومن ثمّ َ استخرجت الجمل

المشتملة على أسلوب النداء، وتم الوقوف على مكوناتها. ويمكن إجمال الأنماط الواردة في هذه الكتب لهذا الأسلوب على النحو الآتي :

1- الأنماط المشتركة في الكتب المدرسية، وذلك بذكر رقم النمط، ونصه في ضوء المنهج الوصفي الإحصائي، ومثاله من أحد الكتب المدرسية

	نص النمط	مثال من الكتاب المدرسي
1	حرف النداء (يا) + منادى مضاف	**"يَا مَعْشَرَ الْجِنِّ وَالإنسِ إِنِ اسْتَطَعْتُمْ أَن تَنفُذُوا مِنْ أَقْطَارِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ فَانفُذُوا لا تَنفُذُونَ إِلاَّ بِسُلْطَانٍ** " الرحمن 33
2	حرف النداء(أي) + منادى مضاف إلى ياء المتكلم	قال عليه السلام : "أي ربّ إن لم يكن بك عليّ غضب فلا أبالي "
3	حرف النداء (أ يا) + منادى نكرة غير مقصودة	أيا غافلا والموت يطلبه، متى تقلع عن غيِّك؟
4	حرف النداء (أ) + منادى مضاف	أجارتنا إنا غريبان ههنا وكل غريب للغريب نسيب
5	**حرف نداء (هيا)+منادى**[17]	هيا أبتي ما زلت فينا وقائما لنا أمل في العيش ما دمت عائشا
6	حرف النداء (يا) + منادى شبيه بالمضاف	يا رافعا راية الشورى وحارسها جزاك ربك خيرا من محبيها
7	حرف نداء(يا) + منادى مفرد علم	"قَالَ يَا آدَمُ أَنبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ" ،البقرة 35
8	حرف نداء (يا) + منادى **نكرة مقصودة**	كن يا قويُّ لذا الضعيف ويا عزيز لذا الذليل
9	حرف النداء يا + منادى معرف بأل مسبوق ب" أي"[18]	يَا أَيُّهَا الإِنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ الانفطار6

10	حرف النداء يا + منادى معرف بأل مسبوق ب" أيتها"[19]	يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ●27 ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ●28 الفجر 27- 28
11	حرف النداء محذوف + منادى	رَبَّنَا اغْفِرْ لِي وَلِوَالِدَيَّ وَلِلْمُؤْمِنِينَ يَوْمَ يَقُومُ الْحِسَابُ إبراهيم 41 يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا. يوسف 29
12	حرف نداء(يا) + منادى **لفظ الجلالة " الله"**[20]	يا الله اغفر لنا
13	حرف النداء محذوف ومعوّض عنه بميم مشددة +المنادى " اللهم "[21]	اللهم مالك الملك

الأنماط المشتركة بين الأردني والسعودي فقط

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدرسي
14	حرف نداء(يا) + منادى مفرد علم**(بصيغة المثنى)**	يا عليان، أجركما عظيم
15	حرف نداء(يا) + منادى مفرد علم **بصيغة الجمع**	يا محمدون، أجركم عظيم
16	حرف نداء(يا) + منادى معرف بأل مسبوق **باسم إشارة مذكر " هذا "**	يا هذا الطالب لا تهمل واجبك
17	حرف نداء(يا) + منادى معرف بأل مسبوق **باسم إشارة مؤنث " هذه "**	يا هذه الفقيرة خذي بالأسباب
18	حرف نداء(يا) + منادى معرف بأل مسبوق **باسم إشارة جمع "هؤلاء"**	يا هؤلاء العلماء ما أجمل العلم والخلق إذا اجتمعا
19	حرف نداء محذوف + منادى مفرد علم قريب قربا مكانيا	يا خالد، راجع طبيب الأسنان

20	حـرف نـداء محـذوف + منـادى مفـرد علم قريب قربا نفسيا	فلسطين الحبيبة كيف أحيا بعيدا عن سهولك والهضاب

الأنماط التي انفرد فيها الأردني فقط

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدرسي
21	حرف النداء يا + منادى مؤنث تأنيثا لفظيـا مرخما على لغة من لا ينتظر	يا عائشُ، صبرا
22	حرف النداء يا + منادى مؤنث تأنيثا لفظيـا مرخما على لغة من ينتظر	يا عائشَ، صبرا
23	حرف النداء يا + منادى مؤنث تأنيثا معنويا مرخما على لغة من لا ينتظر	يا أسمُ صبرا
24	حرف النداء يا + منادى مؤنث تأنيثا معنويا مرخما على لغة من ينتظر	يا أسمَ صبرا

الأنماط التي انفرد فيها السعودي فقط

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدرسي
25	حـرف نـداء (يـا) + منـادى **نكـرة مقصودة** في حالة المثنى	يا متخاصمان، اصدقا القول
26	حـرف نـداء (يـا) + منـادى **نكـرة مقصودة** في صيغة جمع المذكر	يا مسلمون، ارفعوا راية الحق
27	حـرف نـداء(يـا) + منـادى مفـرد علـم **بصيغة الجمع** المؤنث	يا فاطمات، اتقين الله
28	حـرف نـداء (يـا) + منـادى **نكـرة مقصودة** في صيغة جمع المؤنث	يا معلمات، حان وقت الدرس

الأنماط في الكتاب المغربي: انطلق الكتاب المدرسي المغربي في معالجة أسلوب النداء من بعدين، البعد المتمثل في المعنى الحقيقي للنداء، والبعد المتمثل في المعاني المترتبة على خروج ألفاظ النداء عن معناها الحقيقي. ولذا، فقد اهتم الكتاب من

خلال أمثلة الانطلاق- وهي في معظمها شعرية نسبت إلى قائليها.- بالتعريف بأسلوب النداء على أنه أسلوب إنشائي، وقد توقف الكتاب كثيرا عند أدوات النداء واستعمالها للقريب والبعيد، فجاء على الأنماط المشتركة ضمنا، ثم اهتم ببيان البعد الثاني، فوضح الأمثلة في سياقاتها، ضمن نصوصها، وزاد تفريعات على القاعدة شملت أنماط الندبة، من خلال ثلاث جمل تعبر عنها، وبذلك فقد انفرد بالأنماط الآتية:

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدرسي
29	يا+منادى مضاف مسبوق بلام مفتوحة غرضه استغاثة	يا لقومي ويا لأمثال قومي لأناس عتوهم في ازدياد
30	وا+ منادى(مندوب) مضاف إليه ألف وهاء غرضه الندبة	واحر قلباه ممن قلبه شبم ومن بجسمي وحالي عنده سقم
31	يا+ منادى (نكرة مقصودة) غرضه الزجر	يا قلب ويحك ما سمعت لناصح لما ارتميت ولا لقيت ملاما
32	يا+منادى مضاف إلى ياء المتكلم غرضه التحسر	يا شبابي وأين مني شبابي؟ آذنتني حباله بانقضاب
33	يا+منادى مضاف إلى ياء المتكلم غرضه الإغراء	فيالك من ليل كأن نجومه بكل معار الفتل شدت بيذبل

أسلوب النداء في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها: تفاوتت هذه الكتب في معالجة هذا الأسلوب، ففي منهاج تعليم العربية للناطقين بغيرها الذي يُدرَّس في جامعة حلب(22)، وهو مكون من جزأين، طرح أسلوب النداء بطريقة استقرائية، من خلال حوار بعنوان" التصوف والفلسفة"، إذ يَرِدُ على لسان أحد المتحاورَين مجموعة من الجمل المشتملة على أسلوب النداء، في حين جاء في **كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الإسلامية في ماليزيا** وهي مكونة من ثلاثة مستويات**(23)**، **بالطريقة القياسية، وذلك بإيراد أمثلة ضمن مجموعتين، وجاء في منهاج أم القرى(24) بالطريقة نفسها ،ولكنه في سبع مجموعات،** أما في **كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعتي آل البيت"**(25) **واليرموك،**(26) **فلم يرد لهذا الأسلوب أي ذكر في اليرموك، في حين ورد في أحد التدريبات، في المجلد الرابع في سلسلة آل البيت، دون أية توطئة**

خلال الوحدة التي ذُكر فيها، وقد أُكتفي بسطرين في مقدمة التدريب، مفادهما: أن "يا " يُنادى بها القريب والبعيد و"أيا" يُنادى بها البعيد وأما المعرف ب"أل" فنضع قبله عند النداء "أيها" للمذكر، و"أيتها" للمؤنث، ثم طلب من الطالب أن يضع أداة النداء المناسبة أمام التدريب المكون من خمس عشرة جملة.

وقد اتفقت كتب جامعة حلب، والجامعة الإسلامية وجامعة أم القرى مع المناهج المدرسية في ذكر الأنماط الرئيسة التي تحمل الأرقام "1- 12"

وذكر كتاب حلب تفريعا للنداء اشتمل على غرضي الاستغاثة والندبة، مما جعله ينفرد **بالأنماط الآتية:**

الرقم	نص النمط	مثال من الكتاب المدرسي
1	يـا+ مـستغاث بـه (مجـرد بـلام مفتوحـة)+ مستغاث من أجله (مجرور بلام مكسورة)	يا لَلأغنياء الفقراء
2	يـا + مـستغاث بـه(مجـرور بلـم مفتوحـة)+مستغاث به(معطوف) دون تكرار حرف النداء (يا)	يا لَلكرام والمحسنين"
3	يا + مستغاث به + جار ومجرور	يا َللحكام من الغلاء
4	أداة الندبـة (وا)+المنـادى المنـدوب(مفـرد علـم) مبني على الضم	يا سعيد
5	أداة الندبة (وا)+ المنـادى(مفـرد علـم) مضـاف إليه ألف	يا سعيدا
6	أداة الندبة (وا)+ المنـادى(مفـرد علـم) مضـاف إليه بعد الألف هاء ؟	يا سعيداه

التقويم في الكتب المدرسية وكتب تعليم العربية لغيرها: جاءت التدريبات في المنهاج المدرسي الأردني تحت اسم "نشاطات". وفي العُماني تحت" تطبيقات وتدريبات" وفي السعودي تحت "تدريبات"، وفي المغربي تحت تقويم مرحلي وتطبيقات، وتوزعت بين التحليل(بيِّن، عيِّن، اعرب، استخرج النداء،) والتركيب (املأ الفراغ، ادخل البيانات

في جمل من إنشائك،)، وفق تصنيف بلوم "، ويمكن بيان عدد التدريبات في الكتب المدرسية، ومستواها، مقارنةً بعدد الأنماط الواردة فيها من خلال الجدول الآتي:

الكتاب المدرسي	عدد الأنماط	عدد التدريبات	مستوى التدريبات	
			تحليلي	تركيبي
الأردني	22	14	10	4
العماني	11	7	5	2
الليبي	10	6	5	1
السعودي	22	20	12	8
المغربي	19	6	4	2
كتاب حلب	12	8	2	6
كتاب ماليزيا	12	6	3	3
أم القرى	16	11	8	4

التحليل: عند إنعام النظر في الأنماط التي قُدمت للطلبة في هذا الأسلوب يمكن إبداء الملاحظات الآتية:

- استنتجت القاعدة اللغوية في الكتاب المدرسي الأردني، والمغربي والعُماني من خلال المدارسة ،وقد جاءت المدارسة على شكل أسئلة، يعان الطالب على الإجابة عنها، فالسؤال التالي يتضمن الإجابة الصحيحة للسؤال الذي سبقه، ولا شك أن في هذا النمط نوعا من إعطاء المعلومة بطريقة أدعى إلى تثبيتها كمخزون بنائي في الذاكرة يستدعيه الطالب متى شاء.

_تردد مصطلحا "أدوات النداء" و"حروف النداء"، في الكتب المدرسية فالأردني والسعودي والليبي استعملت مصطلح "حروف"، والمغربي والعُماني استعملا "أدوات" وربما كانت تسمية الحروف أكثر انسجاما مع بناء مناهج اللغة العربية، فهي قائمة على أن الكلمة تقسم إلى: اسم وفعل وحرف، فضلا عن أن مصطلح "الأداة" استعمله النحاة للتعبير عن الكلمات التي يتوسل بها قائلها إلى إفادة معان مختلفة، يقتضيها التعبير كأدوات الاستفهام والاستثناء(27)، وذكرت الكتب المدرسية في العينة "هيا"

،أداة نداء للبعيد،في حين أغفلها الأردني،وأرى أن تعريف الطالب بها يسهم في تعرفه على لون وظيفي من ألوان هذا الأسلوب، إذ لا يخفى أن لها شيوعا في البيئات العربية ومنها الأردنية.، وكذلك فإن لها أصلا في اللغات السامية، فالهاء فيها تتبادل مع الهمزة، وهما يحملان قيمة صوتية واحدة، وبذلك فقد تُعد "هيا" هي الأقدم استعمالا في اللغات السامية[28]، وقد أشار المرادي إلى هذا الأمر بقوله " وقد خفي على بعض النحاة، أن تبادلا جرى بين الهاء والهمزة في "أيا" و"هيا"، واختلف في هائها، فقيل: هي بدل من همزة "أيا"، وهو قول ابن السكِّيت وابن الخشَّاب، وقيل: هي أصل لا بدل"[29].

- انسجمت الكتب المدروسة، ما عدا الكتاب الليبي، في طريقة طرحها لأقسام المنادى، إذ بدأت بالأنواع المنصوبة، ثم الأنواع المبنية، وانطلقت جميعا من أن حرف النداء سدَّ مسدَّ الفعل "أنادي"، وفي هذا انسجام مع طرح اللغويين العرب القدامى لهذا الأسلوب، وقد تفاوتت في الوقوف عند إعراب تركيب النداء، ففي حين اهتم الأردني، والليبي بإعراب المنادى العلم ،بأنه يبنى على ما يرفع به سواء أكان في حالة المفرد أم المثنى أم الجمع، وكذلك النكرة المقصودة، فإن العُماني لم يذكر حالة التثنية والجمع، واكتفى بإعراب العلم المفرد والنكرة المقصودة، وأغفل الليبي ذكر بعض أنماط النداء مثل نداء " لفظ الجلالة، الله "، و"اللهمَّ"، مما يسوغ، طرح تساؤل ربما دار في ذهن المعلم قبل الطالب: ما حدود الجملة في أسلوب النداء عند النحاة ؟ وما فلسفة النحوي في تفسيره ؟ وهل يمكن توظيف اللسانيات الحديثة في إعادة تعليم هذا الأسلوب؟

عند إنعام النظر نجد أن تصور النحاة العرب يقوم في تفسير الواقع الشكلي لأسلوب النداء على ملاحظة وصفية مفادها أن المنادى، إما أن يكون مضموماً أو مفتوحاً.

و من الطبيعي أن يسعى النحوي إلى تفسير ما تكشفت عنه الملاحظة الوصفية التي أسفرت أمامه عن طرح المسألة الآتية: إذا عددنا أن الأصل في النداء: الضم فكيف نفسر الأحوال التي يَرد المنادى مفتوحاً؟ وإذا عددنا أن الأصل في النداء: الفتح فكيف تفسر الأحوال التي يرد عليها مضموماً، ولو أخذ النحوي الفرض الثاني أساساً، فعدّ أن الأصل في النداء الفتح وهو ما اتجه إليه الفكر النحوي فعلياً، لكان

من مقتضيات ذلك أنَّ عليه أن يفسر سبب هذا الفتح، أي: أن يبحث عن "العلة " النحوية التي أدت إلى ذلك، فالبحث عن العلة منهج أساسي في التفكير النحوي العربي. ومن المعلوم أن "العلة النحوية " في التفكير اللغوي عند العرب مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالبحث عن "العامل" النحوي. والسؤال هنا، ما السبب الذي أدى إلى فتح المنادى؟

جُمهور النحاة على أن العامل في نصب المنادى، فعل محذوف، تقديره " أنادي " وقد سدت مسده أداة النداء، فقد ورد في الكتاب: "ومما ينتصب على الفعل المتروك إظهاره، النداء كله، حذفوا الفعل لكثرة استعمالهم هذا في الكلام، وصار "يا" بدلاً من اللفظ بالفعل، كأن قال: يا أريد عبد الله فحذف أريد، وصارت "يا بدلاً منها لأنك إذا قلت: يا فلان، عُلم أنك تريده[30].

ويقول ابن السراج : " وينبغي أن تعلم أن حق كل منادى النصب"[31]، وعلى هذا أُدرج النداء –في التبويب النحوي –تحت المنصوبات، بل أتبع باب المفعول به.

ومما يلاحظ أن المنادى تنوع في الأنماط الواردة في الاستعمال اللغوي، فجاء أحياناً مفرداً علماً، وأحياناً أخرى جاء مضافاً أو اسماً موصولاً، وهذا يجعلنا نتوقف عند الفرضية التي انطلق منها النحاة، وهي تقوم على أن النداء جملة فعلية، إذ إن (المعتبر ما هو صدر في الأصل"، فالجملة في نحو "يا عبد الله" فعلية، لأن صدرها في الأصل فعل، والتقدير "ادعو عبد الله"[32].

فهل يتساوى تركيب النداء مع جملة المفعول به من حيث الشكل والدلالة ؟

من الواضح أن الجملة الفعلية "أنادي زيداً" جملة خبرية، تحتمل الصدق والكذب، في حين أن تركيب النداء "يا زيد" جملة إنشائية لا تحتمل الصدق والكذب.

وقد كان النحاة يدركون هذا الفرق الحاسم، ولكنهم عالجوا النداء في إطار ما تقتضيه نظرية العامل[33]، وقد أشار أبو علي الفارسي إلى أن إظهار الفعل يبطل هذا القسم من الكلام، لإخراجه إياه من المعنى المراد منه وذلك، "لأن الفعل مختزل غير مستعمل إظهاره، لأنك لو أظهرته لكان لفظ الخبر، ومحتملاً للصدق والكذب ولو كان كذلك لبطل هذا القسم من الكلام، وهو أحد المعاني التي عليها تجري العبارات[34].

ويقول ابن جني " ألا ترى أنه لو تُجشم إظهاره، فقيل ادعو زيداً وأنادي زيداً لاستحال أمر النداء، فصار إلى لفظ الخبر المحتمل للصدق والكذب، والنداء مما لا يصح فيه تصديق ولا تكذيب" [35]، بل إن ابن الطراوّة يميل صراحة إلى عدم ضرورة تقدير عامل في أسلوب النداء وذلك بقوله " ... والمنادى أسماء منصوبة بالقصد إلى ذكرها من غير حاجة إلى الإخبار عنها وتسليط عامل لفظي عليها"[36].

ومن ثم فقد لجأ النحاة إلى الإعراب المحلي عندما يكون المنادى غير قابل للنصب كالمفرد العلم والنكرة المقصودة، على أنه مبني في محل نصب، يقول سيبويه "اعلم أن المنادى مضاف فيه، فهو نصب على إضمار الفعل المتروك إظهاره، والمفرد رفع وهو في موضع اسم منصوب"[37] وذلك رغبة في إطراد القاعدة النحوية.

من الواضح أنّ هذا الأسلوب من الأساليب التي دلّت على أن النحاة لمّا "استقرأوا النصوص، ثم انتهوا إلى تقعيد قواعد اطمأنوا إليها، وجدوا نصوصاً أخرى تأتي على خلاف ما انتهوا إليه، فما كان منهم إلا أن أخذوا يتأولونها، بدلاً من أن يعملوا على إعادة النظر في القواعد، وهذا يُمثل سمتاً عاماً لتأويلات النحاة، التي تهدف إلى استكمال الاستقراء الناقص في بعض قواعدهم[38]، ولعل في هذا ما يُسوغ إعادة النظر في تحليل هذا الأسلوب، من منظور لساني معاصر تكاملي، ينظر إلى اللغة على أنها نظام من الرموز والتراكيب التي وضعت لتؤدي وظائف تواصلية معينة، وأنه لا بدّ من النظر إلى الظاهرة اللغوية، في محاورها الثلاثة، المحور النحوي syntax، وهو الذي يدرس العلاقات في الجملة، والمحور الدلالي semantics، وهو الذي يُعنى بدراسة الروابط بين الرموز اللغوية والأشياء التي تدل عليها، والمحور التداولي pragmatics، [39]

ويُعنى بالنظر فيما ينتظم الموقف الكلامي من عناصر المرسل، والمستقبل والموضوع، وهو ما عُرف بسياق الحال context of situation عند فيرث (firth) وذلك في إطار التطورات الأخيرة للنظرة الوظيفية fuctionalisim في دراسة اللغة[40].

إذ لا يخفى أن الهدف من النداء تهيئة السامع لأمر يريده المتكلم، مما يجعلنا نربط بين تركيب النداء ومتمم النداء، فهما على درجة عالية من التماسك، ومن الواضح أن النحاة القدامى لم يحفلوا بربط تركيب النداء بالمتمم، مع أن التعريف

يشير إشارة واضحة إليه، وهذا ما جرت عليه الكتب المدرسية، ما عدا الكتاب الليبي الذي عدّ متمم النداء ركنا من أركان النداء،[41] وربما كان ذلك عائداً إلى الأسباب الآتية :

أ – عدم وجود روابط لفظية بين تركيب النداء، والجملة التي تليه ويمكن أن نسميه (متمم النداء)، في حين أن مثل هذه الروابط وجدت في صيغ أخرى كصيغة الشرط والقسم والحال وغيرها، بل إن وجود مثل هذه الروابط الشكلية أدى بالنحاة أحياناً إلى التمحل في إلحاق هذه التراكيب بأبوابها المقررة، وفق التصنيف النحوي وذلك كما يظهر في عدّهم جملة "أما عبد الله فمنطلق" وما كان من بابها، على معنى الشرط، لمجرد الرغبة في تعليل ورود الفاء فيها[42].

فقد ذكر سيبويه أن "أما" فيها معنى الجزاء، كأنه يقول: عبد الله مهما يكن من أمره فمنطلق، ألا ترى أن الفاء لازمة أبداً "[43].

ب- عدّ النحاة "متمم النداء" جملة استئنافية لا محل لها من الإعراب، وذلك لأنها لا تؤول بمفرد.

ج- نلاحظ أن أداة النداء تدخل على "اسم" وليس على جملة، كما يتضح ذلك في كثير من الحروف، فإنها تدخل على جملة مستقلة، وذلك مثل حروف الاستفهام وحروف النفي، يقول ابن جني: "ألا ترى أنك إنما تذكر بعد "يا" اسماً واحداً، كما تذكره بعد الفعل المستقل بفاعله، إذا كان متعدياً إلى مفعول واحد، كضربت زيداً ولقيت قاسماً وليس كذلك حرف الاستفهام وحروف النفي، إنما تدخها على الجمل المستقلة فنقول : ما قام زيد، وهل قام أخوك، فلما قويت (يا) في نفسها وأوغلت في شبه الفعل، تولت بنفسها العمل "فإن قلت، فإنما تذكر بعد "إلا " اسماً واحداً أيضاً قيل: الجملة قبل "إلا" منعقدة بنفسها و"إلا" فضلة فيها، وليس كذلك (يا)، لأنك إذا قلت : يا عبد الله، تم الكلام بها، وبمنصوب بعدها"[44].

والمتأمل لجملة النداء يلحظ أن الجملة النواة فيه هي جواب النداء، والمقصود بالجملة النواة: الحد الأدنى من الكلام الذي يعطي معنىً يحسُنُ السكوت عليه، وهي إما أن تكون اسمية وبؤرتها المبتدأ، وإما أن تكون فعلية وبؤرتها الفعل، وعلى هذا فهي جملة بسيطة simple غير مركبة، مثبتة affirmative غير منفية، مبنية

للمعلوم active لا للمجهول، تقريرية determinate لا إنشائية، وقد يطرأ على الجملة النواة عناصر تحويل كالزيادة والتوسعة، والحذف والتضييق، والتقديم والتأخير، والإحلال والتنغيم، وكلها تكسبُ الجملة دلالات جديدة، علماً بأن المفعول به ليس من الزيادة، لأنه ليس فضلة، إذ هو مما يقتضيه وجود فعلٍ متعدٍ في الجملة ولا يجوز النظر إلى الفعل اللازم على أنه الأصل، وأن الفرع المتعدي فرع، إذ إن الجملة ذات الفعل المتعدي لا تكتمل دلالتها إلا بالمفعول به وإن تعدد[45]، وعليه فإنه يمكن الاستعانة بعناصر التحويل لدراسة أنماط النداء، سواء أكان ذلك لغرض التنبيه الخارجي أم التنبه الداخلي وذلك على النحو الآتي :

- **الزيادة** :إنّ تركيب النداء تحويل على الجملة، يمكن أن يُفسر بقانون الزيادة، ويقصد بالزيادة: ما زاد على النظير لداع معنوي دلالي، ويمكن التعبير عنها بالمعادلة الرياضية الآتية: [46]

أ ←—— أ + ب بحيث ب ⊄ أ، ونصها: (ا) تصبح (ا+ب)، حيث (ب) غير متضمنة في (ا).

فتحليل جملة" يا عبد الله، ادرس درسك"، مثلا يكون بأن النواة: ادرس درسك، ثم أراد المتكلم أن يشد انتباه السامع، فأضاف مورفيما موحدا، مكونا من " حرف نداء +منادى"، والمورفيم الموحد هو أصغر وحدة ذات معنى متحدة مع وحدة أخرى ذات معنى من الصيغ الحرة[47]، مع ما يستلزم ذلك من قرائن تتضام معاً، بما يمكن أن نُعدّه من باب "تضام التلازم[48]"، وقد يلحق هذا المورفيم بالجملة الاسمية أو الفعلية، لأنه يشكل أسلوبا شائعا في العربية، ذكر سيبويه "أول الكلام أبداً النداء، إلا أن تدعه استغناءً بإقبال المخاطب عليك، فهو أول كل كلام لك، به تعطف المتكلم عليك، فلما كثر وكان الأول في كل موضع، حذفوا منه تخفيفاً"[49] ويمكن تمثيل تماسك الجملة على أن تركيب النداء متماسك مع بؤرة الجملة وهي الفعل بعلاقة النداء، كما أن كلمة "درسك" متماسكة مع الفعل أيضا بعلاقة المفعولية، وذلك على النحو الآتي :

مورفيم نداء (حرف نداء + منادى)+ فعل + فاعل محذوف + م. به

ولما كان الأمر كذلك، فقد تعددت الحروف الدالّة عليه، "ويمكن حصرها في أصوات المد المطولة - غالبا - كالواو والياء والألف، وقد تدخل الهمزة والهاء في تركيب حروف النداء"[50] التي تصلح لتقصير الصوت أو إطالته، والأمر لا يسير وفق قاعدة صارمة، فقد يُنادى البعيد باستعمال الحرف الذي أُلف استعماله للقريب لإحساس المنادي بقربه، على أن "يا"، هي الحرف الأكثر استعمالا، كما أشار النحاة، لأنه سُمع عن العرب لنداء القريب والبعيد ولنداء لفظ الجلالة.

وكذلك تعددت أشكال المنادى، فكل مخاطَب يصلح أن يكون منادى، فقد يكون مضافا أو شبيها بالمضاف، وقد يكون علما أو نكره مقصودة أو غير مقصودة أو اسما موصولا، وتتعدد الحركة على نهاية هذه المناديات وفق سماعها عن العرب وربما كان أصلها ساكنا كما يشير المنهج التاريخي المقارن، الذي يكشف عن تطور لهذا التركيب يستند فيه إلى مقارنته العربية بشقيقاتها الساميات، كالأكادية والحبشية، والسريانية[51]، وفي هذا مدخل للردّ على تساؤل: من أين جاءت هذه الحركات إذاً ؟ ولماذا تنوعت، فهي تارة ضم، وأخرى فتح ؟، إذ يكشف عن أنه في الحبشية يتم ترديد حرف النداء، وهذا من باب الإمعان في تنبيه المنادى، وهو أمر متطلب لغرض النداء، فليس غريباً أن يلجأ المنادى إلى التكرار في النداء، وهذه الظاهرة تبرز في أمثلة واضحة في اللغة الحبشية، ولها ما يماثلها ً في اللهجات الدارجة اليوم، فيقال عند الجهر بالنداء : (هيه زيد هيه) [52].

فإذا افترضنا أن الأصل التاريخي في المنادى أن يكون ساكناً، فلعل الحركات التي تبدو على المنادى تكون بقايا حروف نداء، تكررت في آخر صيغ النداء[53].

وعليه فإن تركيب النداء لا يشكل جملة يحسن السكوت عليها، بل هو وسيلة تنبيه، ترتبط ارتباطاً دلالياً قوياً بجملة متمم النداء، وبعنصر التحويل (الزيادة) يمكن أن تُدرس الأنماط الأخرى للمنادى مثل (المضاف والشبيه بالمضاف، والعلم والنكرة المقصودة وغير المقصودة والاسم الموصول، ويمكن عدّ اللام التي تسبق المستغاث به من باب التحويل بالزيادة، وذلك كما في قول الشاعر:

يا لقومي ويا لأمثال قومي　　　لأناس عتوهم في ازدياد

إذ إنها ليست متضمنة فيما قبلها، وقد أدت وظيفة دلالية، تتمثل في تمييز الاسم بعدها بأنه مستغاث به، ولولا أنها صارت مفتوحة لاختلط الأسلوب بأسلوب التعجب، إضافة إلى أن كونها مفتوحة ميزّها عن لام التوكيد كما ذكر سيبويه[54].

التوسعة:

ويمكن دراسة النمط الذي يكون فيه المنادى معرّفا ب"أل"، من خلال عنصري الزيادة والتوسعة، علما بأن **التوسعة:** تتمثل في جعل مجال عنصر من عناصر الجملة أكثر اتساعاً مما كان عليه قبل التحويل، ويمكن التعبير عنها بالمعادلة الرياضية الآتية:

أ ←—— أ + ب بحيث ب ⊂ أ، ونصها: (ا) تصبح (ا+ب)، حيث (ب) متضمنة في (ا).

فهي في ظاهرها زيادة، إلا أنها متضمنة في العنصر الذي زيدت إليه، ففي قولنا: (يا أيها الناس)،المنادى الحقيقي هو الناس، وهو منادى مُعّرف بأل، ونداؤه يقتضي إجراء توسعة على حرف النداء. إذ إن الموقف يتطلب مزيداً من التوكيد لتنبيه المنادى، ولذا كانت التوسعة باستعمال "أيها"، و"أي" أصلا حرف من حروف النداء و"الهاء" للتنبيه، والنداء فرع على التنبيه، وقد أشار سيبويه إلى فكرة التوكيد في هذا النمط حيث قال: (وأما الألف والهاء اللتان لحقتا (أي) توكيداً، فكأنك كررت "يا" مرتين) [55]، وإلى هذا أشار الباحثون وفق المنهج التاريخي المقارن، فأشاروا إلى أن هذه الظاهرة موجودة في اللغات السامية، ومنها الحبشية، إذ يتكرر حرف النداء في أول الاسم وآخره[56]"، وفي العربية نفسها تكرر حرفا نداء، فقد اجتمعا في أول جملة النداء في قول الشاعر[57].

أيا راكبا إما عرضت فبلغن   نداماي من نجران أن لا تلاقيا

ف"أيا"، مكونة من الهمزة و"يا "، وهما من حروف النداء، وقد يكون من باب اجتماع" يا" مع" أي"، من باب اجتماع "كي" وهي تفيد التعليل، مع لام التعليل في قولنا "جئت لأدرس"، و"جئت كي أدرس" و"جئت لكي أدرس".

وقد وردت ظاهرة تكرار حروف النداء في اللغات السامية أيضاً[58].

و عليه فقد رأى المستشرق فيشر أن تضاف "أيها" و"أيتها" إلى حروف النداء[59].

ونلحظ أن الكتب المدرسية أجمعت على إعراب أي في صيغة "يا أيها النبي" مثلا، على أن "أي" منادى مبني على الضم، والهاء للتنبيه، في حين اختلفت في إعراب الاسم المنادى المعرف بأل، فالأردني أعربه على أنه بدل مرفوع، أما العُماني فلم يأت على إعراب هذا النمط كليا، وكذلك الليبي.

أما المغربي فلم يأت على إعراب أسلوب النداء البتة وكان الأصل أن تتوقف الكتب عند هذا النمط، وأن تهتم به، فقد ورد في القرآن الكريم في مائة وأربعة وستين موضعا، وعليها أن تدرسه في سياقه، لما يحمل من تكريم المخاطب، فقد أشار البلاغيون إلى أن هذا النوع من الخطاب يشير إلى إكرام الله سبحانه وتعالى للجنس الإنساني، وذلك في قوله تعالى: يا أيها الناس ...." وكذلك في قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ جَاهِدِ الْكُفَّارَ وَالْمُنَافِقِينَ ..."[60]، فإنه جاء على سبيل "التشريف والتكرمة والتنويه "[61].

❖ **التضييق** : يتم التضييق بحذف عنصر من عناصر التركيب بحيث يكون متضمناً في العنصر الباقي منه، ويعبر عنه رياضياً بالمعادلة :

أ ←——— أ+ب، بحيث ب ⊃ أ، ونصها: (ا+ب) تصبح (ب)، حيث (ب) متضمنة في (ا)

ويمكن تفسير ما عُرف عند النحاة القدامى بحذف "ياء الإضافة إلى المتكلم" والتعويض عنها بالكسرة على أنه نمط من أنماط التحويل بالتضييق، ذلك لأن الكسرة دالّة على الياء، وهو في حقيقته الصوتية نوع من تقصير المقطع الصوتي، ذلك أن يا قومي، مثلا، تتكون من ثلاثة مقاطع، المقطع الثالث منها، مقطع طويل مفتوح (mii)، وفي قولنا "يا قومِ"، فإن المقطع الثالث أصبح مقطعا قصيرا مفتوحا (mi) ويمكن تفسير ظاهرة الترخيم بالتضييق، ذلك أن القائل "أفاطمُ "، أو"أفاطم "، يحذف الحرف الأخير من الاسم، بقصد إخراج النداء بصورة فيها مزيد من التحبب، والمقام يحتمل ضم الحرف الأخير، على لغة من لا ينتظر، أو فتحه على لغة من ينتظر، كما اصطلح عليها النحاة، ذلك أن" يا فاطمة"، تركيب مكون من خمسة مقاطع، في حين أن "يا فاطمُ " مكون من أربعة فقط، على أن هذه الحركات، من فتح وضم يغلب أن تكون عادات لهجية ليس إلا، وليس بالضرورة أن تُعلل وفق نظرية العامل .

التقديم والتأخير: ويمكن تفسير عدم تصدر تركيب النداء في بعض ما سُمع عن العرب من باب التقديم والتأخير: إذ يتمثل في إعادة ترتيب عناصر الجملة تقديماً وتأخيراً، ولا يخفى أن تركيب النداء غالبا يأتي في الصدارة على الأصل، وقد أشار النحاة إلى ذلك، يذكر سيبويه "أول الكلام أبداً النداء، إلا أن تدعه استغناءً بإقبال المخاطب عليك، فهو أول كل كلام لك، به تعطف المتكلم عليك، فلما كثر وكان الأول في كل موضع، حذفوا منه تخفيفاً"[62]. وذلك نحو قول صاحب إلياذة الجزائر[63]:

ولولاك - يا شعب- تزجي الشرا ع لما بلغ الركب شاطي الهنا

ولولاك- يا رب- واكبت شعباً إلى النصر...ما حُزْت إيماننا!

فقد تقدم جزء من المتمم على تركيب النداء، إذ الأصل " يا شعب لولاك...." .

و لا شك أن التقديم هنا والتأخير جاء لغرض دلالي، فيه التأكيد على أهمية الشرط المتمثل في استخدام حرف الشرط (لولا) الدال على الامتناع لوجود.

وقد يجتمع أكثر من عنصر تحويل في دراسة أسلوب النداء، من ذلك أنه يمكن دراسة النداء ب "اللهم" من باب التحويل بالزيادة، والتقديم والتأخير والإحلال فمثلا في قولنا "اللهم اغفر لنا ذنوبنا"، مكونة من تركيب النداء + متمم النداء وتركيب النداء مكون من "المنادى + ميم مشددة حلت محل حرف النداء"، والقيمة الدلالية المترتبة على تقديم المنادى، هو تعظيم المنادى، أما قيمة إحلال ميم مشددة بدلا من حرف النداء، فقد ألقى المنهج التاريخي الضوء عليها، إذ يرى أن "الياء والميم" في العبرية علامة الجمع، ويجمع لفظ الجلالة من باب التعظيم، وهذا يفسر لنا الميم بأنها جاءت من باب التعظيم، وليس من باب العوض كما أشار النحاة. وأن كلمة "اللهم" تشبه الصيغة العبرية للفظ الجلالة "إلوهيم"[64].

وقد وقف البلاغيون على هذا المعنى، فذكر أبو حيان في تفسيره للآية الكريمة:" قُلِ اللَّهُمَّ مَالِكَ الْمُلْكِ تُؤْتِي الْمُلْكَ مَن تَشَاء وَتَنزِعُ الْمُلْكَ مِمَّن تَشَاء وَتُعِزُّ مَن تَشَاء وَتُذِلُّ مَن تَشَاء بِيَدِكَ الْخَيْرُ إِنَّكَ عَلَىَ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ "[65]

من قال: "اللهم، فقد دعا بجميع أسمائه الحسنى كلها، ومعنى " اللهم، هو الله زيدت فيه الميم، فهوا لاسم العلم المتضمن لجميع أوصاف الذات"[66]

ونلحظ أن الكتاب الأردني عدَّ الميم في "اللهم" عوضا عن حرف النداء "يا"، في حين لم تعرض الكتب الأخرى لهذه الصيغة،مع أنها واردة في الاستعمال، وكان ينبغي على هذه الكتب أن تتوقف عندها، وكان ينبغي على الكتاب الأردني أن يتوقف عند دلالتها، وبخاصة أن كتب التفسير توقفت عند ذلك.

التنبيه الداخلي

وحتى نضع الطالب في مستوى يدرك فيه بعض الأغراض التي يخرج إليها النداء يمكن أن نطرح ذلك من خلال **التنبيه الداخلي إذ** يتفاعل الإنسان بطبعه تفاعلاً داخلياً يعبر عن ذاته الفكرية بألوان من التأمل الباطن، فالحوار الذي يغلب أن يكون باطناً بين الإنسان ونفسه، كما في قوله تعالى " يَا لَيتَنِي كُنتُ مَعَهُمْ فَأَفُوزَ فَوْزًا عَظِيمًا "[67]

وقد قدر جلّ النحاة منادى محذوفا يعد "يا" التزاماً با طراد القاعدة النحوية[68].

وأشار أبو حيان إلى أن "الأصح أن "يا" في قوله حرف تنبيه، لا حرف نداء والمنادى محذوف لأن في هذا حذف جملة النداء، وذلك إجحاف كبير[69]، ولا يخفى أن المستعمل، استثمر أسلوب النداء الحقيقي للتعبير عن شحنات نفسية مركزة.، **ومما يلحظ في هذا النوع من التعبير أن متممه قد يكون مذكورا وقد لا يكون، وفق الحالة النفسية التي عليها القائل، ويمكن أن يكون التنبيه الداخلي معبرا عن بعض المعاني كالندبة، وعليه يمكن تقديم نمط الندبة على أنه نوع من التنبيه الداخلي للتعبير عن التفجع والحسرة للفقد فمثلا في قولنا: "وا عمراه"،** أنه مكون من مورفيم الندبة (حرف "وا" + المندوب + الف الندبة + هاء السكت) + متمم محذوف

وتبدو قمة البلاغة في الحذف هنا، إذ إنه يفتح فضاءات واسعة أمام المتلقي تُمكِّنه من تقدير ما يراه مناسبا، وهذا من الشواهد الدالة على أهمية الحذف

ويمكن أن يكون التنبيه الداخلي معبرا عن **بلوغ الغاية**: وهو من المكونات الدلالية التي يستشعرها القارئ في قول شاعر الجزائر[70]، معبرا عن إحساسه حين بلغت الجزائر بتحررها مبلغاً دعا الشاعر للتغني بها بكل لسان، فهي واحة العزة والمنعة والأمان، يقول

بلادي بلادي الأمان الأمان   أغني علاك بأي لسان؟

وإشراقة الوحي منك تناهت   تشيع الجمال وتفشي الحنان

إليك صلاتي وأزكى سلامي   بلادي بلادي الأمان الأمان

ويمكن أن يكون معبرا عن الدعاء والمناجاة: وقد بدا ذلك من خلال مناجاة شاعر إلياذة الجزائر لربه راجياً إياه أن يغفر ذنوبه(71):

فيا ربِّ قد أغرقتني ذنوبي   وأنت العليم بما في الغيوب

فيا ربِّ ما حيلتي في الهوى   وفيك؟؟ إذا لم تكفِّر ذنوبي

أتوب إليك بإلياذتي   عساها تكفر كل ذنوبي

- **الاستقصاء والشمول:** يبدو ذلك من مخاطبة شاعر إلياذة الجزائر لحيوانات الجزائر، بقوله(72):

فاولاك يا حيوان الفدا   لما أحرز الشعب كسب الرهان

بذكراك تعتز إلياذتي   فأزكى التحيات يا حيوان

ولا شك أن نداء الشاعر للحيوان مستذكراً ومحاوراً، يثير الدهشة عند المتلقي، فهو يقدم صورة حسية تنم عن رؤية متكاملة ذات تفكير تنبؤي تكاملي فيه تأمل أصيل، لما يفتحه هذا الخطاب من فسحة عريضة للمخيلة(73)، وبخاصة أن الشاعر خاطب الحيوان دون تحديد، ولا شك أن القارئ يقدر استقصاء الشاعر وشموله لصورة الثورة الجزائرية المنتصرة، إذا علم أن المجاهدين كانوا يطلون الفئران بالبنزين ويشعلونها، فتنطلق في المزارع متلفة المحاصيل ومشيعة الرعب في أفئدة المستعمرين الفرنسيين، وكانوا يعلقون مصابيح كهربائية صغيرة على جبهات العنز فتتراكض فوق الطريق وتحت الطريق فيحسبها جنود العدو تحركاً للجيش فيصوبون نحوها طلقاتهم فيطوقهم المجاهدون من الاتجاه المعاكس(74).

وعليه، أرى أن أسلوب النداء من صور الربط والتماسك النصي، سواء أكان للتنبيه الخارجي أم للتنبه الداخلي، وذلك انطلاقاً من أن النص عملية لها بداية ووسط ونهاية، وجوهر العملية هو التفاعل بين المتكلم والمخاطب، وعلى هذا فإن نحو الجملة يمثل نواة نحو النص وأساسه، فالعلاقات النصية علاقات متشابكة، إذ يتعامل التحليل النصي مع الروابط الداخلية والخارجية في النص والجملة، يقول فان دايك: "إن نحو النص ما هو إلا امتداد لنحو الجملة، لكن على أساس أن نموذج بنية الجملة يمكن أن يُعدّ نموذجاً جزئياً للنص ككل"(75)، والنص لا يسمى نصاً إلا إذا كان

فيه تماسك، إذ أنه مجموعة من العلاقات اللفظية بحيث تكون هذه الأجزاء ملتحمة[76]، ومفهوم التماسك النصي يدرس روابط النص في المستويات كلّها، فهو يعتمد على وسائل عدة تلتصق بوساطتها الجمل بعضها ببعض لتكون وحدة أكبر[77].

– تفاوتت قوة الخطاب الديني في الكتب المدروسة تفاوتا واسعا، سواء أكان ذلك في الأمثلة القياسية أم في التقويم ،فكانت الآيات القرآنية الواردة في الكتاب الأردني 10، وفي العُماني 4 وفي المغربي آية واحدة وفي الليبي آية واحدة، أما في الكتاب السعودي، فقد جاءت 22 آية، والحال نفسه في العربية للناطقين بغيرها، فقد اشتمل منهاج أم القرى على25 آية في حين اشتمل الماليزي على 12 آية وكتاب حلب على ثلاث آيات، أما الحديث النبوي الشريف، فلم يرد إلا بواقع حديثين في الكتاب الأردني، وواحد في أم القرى. وكذلك كان تفاوت في الاستشهاد بالشعر ففي حين جاءت نسبته في كتب العينة المدرسية كبيرة بوجه عام، خلا الكتاب الليبي إلا من بيت شعر واحد، أما بالنسبة لهذه الظاهرة في كتب الناطقين بغيرها فقد استشهد الكتاب الماليزي ببيت واحد، وخلا كتاب أم القرى من أي بيت شعري ولا شك أن جعل القرآن الكريم والحديث الشريف وما جاء راقيا من الشعر والنثر في مضامينه ولغته يكون مَدعاةً للاعتزاز بالهُوية الفكرية، وهو يرتقي بلغة الناشئ، ويُمكّنه من الوقوف على أسرار جمال اللغة، واكتشاف عبقريتها. مما يسهم في تخزين هذه النماذج الراقية في ذهنه، فيساعده على إنشاء نصوص سليمة جميلة، فضلاً عن الإسهام في تشكيل منظومته الفكرية.

- تميّز الكتاب السعودي بعرض الإعراب من خلال جدول مكّون من عمودين، أحدهما لتحديد أداة الكلمة المُراد إعرابها، والثاني للإعراب ،وقد مُلئت بعض مساحته، وتُركت الأخرى فارغةً، يملُؤها الطالب، ولا شك أن ما تُرك من فراغات أثناء الإعراب، أتاح الفرصة ليكون المعلم موجهاً لا أكثر، والطالب هو الذي يخط لذاته خطاها تجاه التعلم والإفادة، فيكون محاوراً، لا متلقياً سلبياً، ينتظر ما يُلقى إليه في قالب مصنوع ،مما يسهم في إشراك الطالب مع المعلم، مما يخفف من مركزية البحث وإدارة الحصة الصفية[78].

- نلحظ تفاوتاً كبيراً في المرحلة التعليمية، التي فيها طرح أسلوب "النداء" في الكتب المدرسية في العينة المدروسة، فقد طرحه المنهاج الأردني والليبي في الصف الثالث المتوسط (التاسع الأساسي)، والمغربي طرحه في السنة الأولى من سلك البكلوريا (العاشر الأساسي)، أما الكتابان العُماني والسعودي فقد ذكراه أسلوبا في الصف الأخير من المرحلة الثانوية (الثاني عشر)، وربما كان الأنسب أن يُطرح هذا الأسلوب في الصف التاسع أو العاشر، وذلك لأنه من الأساليب " الكثيرة الاستعمال في كلام العرب، وهذه الكثرة أدت إلى أن يكثروا التصرف فيه، وأن يتوخوا ضروباً من التخفيف "[79].

- لم تشر الكتب المدرسية إلى أي مرجع نحوي، لا على مستوى توثيق المعلومة ولا على مستوى تكليف الطالب بالعودة إليها، فيما عدا إشارة وردت في الكتاب العُماني بعد إيراده لمعلومة أن "يا، أم باب النداء، وهي تستعمل للقريب والبعيد والاستغاثة والتعجب والندبة، ولا ينادى لفظ الجلالة إلا بها"، فوثق المعلومة من كتاب التطبيق النحوي[80] ولا بأس من أن يوثق الكتاب بعض المعلومات الأساسية، فيسهم بذلك في مدّ الجسور بين الطالب وكتب التراث، فضلا عن المكتبة النحوية المعاصرة .

- جاء المشترك بين الكتب المدرسية في الأنماط الأساسية، المستندة إلى الطرح اللغوي القديم وفق نظرية العامل، وكان الاختلاف في عرض الأنماط، وبخاصة تلك التي يخرج إليها أسلوب النداء - وهو ما كان مدار اهتمام الكتاب المغربي- . فقد جاء عشوائياً، ولذا فقد ذُكرت أنماط، لها حضور نسبيٌ في الاستعمال، وعلى أنماط دورانها ضعيف أو معدوم في واقع الاستعمال.

- جرت الكتب المدرسية التي اهتمت بالإعراب، بتقديم نماذج للإعراب قبل التدريب الذي يطلب من الطالب أن يعرب فيه، وقد تميز الكتاب السعودي بان أتاح للطالب فرصة المشاركة في الإعراب، فجعل المثال الشعري المراد إعرابه ضمن جدول مكون من الكلمة وإعرابها، والجدول يشتمل على فراغات في ثنايا الإعراب على الطالب أن يملأها،

- جاءت التدريبات في الكتب المدرسية متنوعة كماً وكيفاً وهي في مجملها تنوعت بين التحليل والتركيب وفق تصنيف بلوم " ولا يخفى أن تصنيف بلوم ينطلق من "

تصور أن كل مستوى يحتوي كل ما قبله من مستويات ويتضمنها، فمستوى التحليل مثلاً، يحتوي على مستويات التحليل والتطبيق والاستيعاب والتذكر، والتركيب كذلك(81)، ولا شك أن كثرة التدريبات، يقوّي ألسنة الطلبة، ويبعدهم عن الخطأ في الكلام، ويصبحون قادرين على ضبط التعبير كتابة ومشافهة، لذا ينبغي على المعلم ألا يصرف وقته في تحفيظ القاعدة، بل عليه أن يتجه نحو العناية بالنصوص الأدبية التي هي من أهم الوسائل لفهم القواعد فهماً وظيفياً .

2- تميزت التمرينات المطروحة في الكتب المدرسية في جانبها التحليلي ،باحتوائها نصوصاً تمثل ألوانا من الثقافة والمعرفة، وهي بلا شك أفضل من الأمثلة المصنوعة المتنوعة، وتميَّيز العُماني منها بتوثيق النصوص الواردة فيه، مما يسهم في مدِّ جسور التواصل بين الطالب وكتب التراث.

– تميزت الكتب المدرسية ما عدا الكتاب الليبي باتباع التقويم المرحلي، فبعد حروف النداء طُرحت مجموعة من التدريبات، وفي نهاية الأسلوب طُرحت مجموعة أخرى، وهذا يعطي الفرصة لقياس مدى تحقق الأهداف بشكل متتابع،وعند تأمل التدريبات الموجودة في المناهج المدروسة كلّها، نجد تركيزاً ملحوظاً على الأنماط الأكثر دوراناً في كتب النحاة، وليس وفق شيوعها في واقع الاستعمال، وهذا ليس غريباً فالتقويم المتمثل في التدريبات يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف، وعليه فالأصل أن تكون القواعد وسيلة تكفل سلامة التعبير وصحة أدائه، لذا ينبغي أن يُراعى في دراسة النحو تقديم ما يلزم من القواعد، لتقويم ألسنة الناشئة، ولتصحيح أسلوبهم، ليكون ما يُكتب وما يقال جارياً على مثال العربية الفصيحة، وتبقى العربية في حياة أبنائها على صورتها التي نزل بها القرآن الكريم. أما ما لا لزوم له من القواعد، فإنه يترك لمراحل تعليمية لاحقة.

4- خلت التدريبات في الكتب المدرسية كلها من نمط يحث الطلبة على اكتشاف الأخطاء، مثل: "عيِّن الخطأ في أسلوب النداء الوارد، ثم صوِّبه معللاً" و"اختر التركيب الصائب"، وهذا من شأنه أن يفعِّل القاعدة المعرفية لدى الطالب فيجعلها في مستوى الأداء، ويسهم في تكوين كفاية قوية عنده للتواصل مع ما يقرأ وللتدقيق فيما يكتب، وينمِّي عنده استراتيجيات التفكير الإبداعي الناقد .

- تفتقر الكتب المدرسية إلى وضع الطالب في مواقف وظيفية حيوية، بعد تحديد هذه المواقف، مما يساعد في توظيف القواعد في حوارات سليمة للغة، يكتسب الطالب من خلالها تعبيرات جديدة تضيف إلى خبرته خبرة معنوية وثقافية جديدة[82] وحبذا لو استثمرت في ذلك أحدث التقنيات المعاصرة، كأن يكتب حوارا يجري بين زميلين حول دور الشباب في بناء المجتمع، ومن ثمَّ يرسلها إلى أستاذه وزملائه بواسطة البريد الإلكتروني..

- أحسب أن الكتاب الذي يُدرس في جامعة حلب قد أثقل على الطالب بالتفريعات التي جاءت في تراكيب مبتورة عن سياقاتها، فضلا عن أنها من الأنماط النادرة في الاستعمال في اللغة، في حين عرّف بالأنماط الشائعة مثل: المنادى النكرة غير المقصودة،والمنادى المفرد ،في سطر واحد بخط لا يكاد يرى في هامش الصفحة، وقد عدد وجوه الاستعمال بما لا يلزم الطالب العربي.فضلا عن الناطق بغير العربية وأغفل ذكر أنماط أخرى، لها حضورها على ألسنة العرب مثل: النداء ب "اللهم".

اما الكتاب الماليزي، فقد جاءت فيه الأمثلة الواردة مصنوعة في معظمها فالمجموعتان (أ)+(ب) تكونتا من 14 مثالاً مصنوعا، عدا اثنين كانا آيتين من القرآن الكريم، فضلا عن أنه لم يحفل بذكر متمم النداء في أمثلته المصنوعة وفق منهج واضح يضع تركيب النداء في سياقه الوظيفي، وورد نمط، "يا ربُّ"، في المنهج الماليزي ،وهو نمط خاص جدا من أنماط المنادى المضاف إلى ياء المتكلم، وقد ورد في موقع واحد في القرآن الكريم في قوله تعالى: "قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْه"[83]، وقد عدَّه النحاة على الأرجح، من "المنادى المنصوب بفتحة مقدرة، منع من ظهورها الضمة التي جاءت لشبهه بالنكرة المقصودة، والمضاف إليه محذوف هو ياء المتكلم، أو هو منادى مبني على الضم في محل نصب لانقطاعه عن الإضافة لفظا لا معنى" [84]

- تميز كتابا حلب وام القرى بتقديم نماذج معربة لأنماط النداء الخمسة الرئيسة، فضلا عن نموذج للاستغاثة في منهاج حلب، غير أن معظم تمرينات كتاب حلب جاءت في مستوى التركيب (كون جملا)، وكذلك فإنه طلب من الطالب أعراب آيات طويلة نسبيا من القرآن الكريم .فضلا عن أن جملة الاستغاثة، قليلة الشيوع، أما

الكتاب الماليزي فقد عرض لنموذج إعراب واحد فقط،هو يا عبد الله أقبل، وفي التمرين طلب من الطالب أن يعرب جملا جاء المنادى فيها مبنيا.

وعليه فرغم الإقبال الشديد على تعلم العربية، فإن الكتب المتداولة في تعليمها دون المستوى المطلوب، لقدم الطرق والأساليب، وعدم تكامل المنهج من حيث عدم الانتفاع بمناهج اللسانيات الحديثة، كالمنهج الوصفي الإحصائي في معرفة الأنماط الأكثر شيوعا، والمنهج التحويلي في الكشف عمّا طرأ على الجملة من عناصر تحويل في المبنى، وما ترتب على ذلك من أبعاد دلالية . وبذلك فإن مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إذا قورنت بمناهج تعليم اللغات الأخرى، ما زالت في طور المحاولة والنشوء، ومن هنا تبدو أهمية منهج شامل متكامل، ينطلق من أن صعوبة العربية التي يشكو منها الدارسون والمدرسون ليست ناتجة عن طبيعتها وإنما هي ناتجة عن ضعف المناهج .

وخلاصة القول، فإنَّ المنظومة التربوية التي من بين مكوناتها الرئيسية المنهاج المدرسي ينبغي أن تؤسس على نظرية علمية تربوية، حتى يستطيع الوصول إلى رؤية نقدية تتيح تشخيص ومراجعة هذه الكتب، ومعالجة اختلالاتها بشكل دوري مستمر ،ذلك أن وجود الكتاب المدرسي خارج نظرية معينة، يؤدي إلى عشوائية في طريقة طرح المادة اللغوية، وتؤدي إلى اختلالات بنيوية تنعكس سلباً على نتائج التعليم عند المتعلم، وتصبح هذه الاختلالات طبيعة مستقرة، غير قابلة للنقد والتصحيح . ولا شك أن المنهج اللساني الإحصائي يلفت النظر إلى ضرورة التركيز على الأنماط الأكثر شيوعاً، وذلك للربط بين المادة النظرية، والممارسة العملية (التجريبية)، في إطار طرح تربوي يوجه إلى تلمس إرهاصات نظرية (عربية) للتربية[85]

خاتمة: لقد ألقت الدراسة الضوء على واقع طرح أسلوب النداء في كتب تعليم العربية للناطقين بها، وللناطقين بغيرها من خلال العينتين المذكورتين في الدراسة وقد تبين أنها لم تطرح الأسلوب طرحا وظيفيا مناسبا وفق شيوعها، وعليه فإن الدراسة تدعو إلى إعادة النظر في أسلوب النداء، سواء أكان المقصود به التنبيه الخارجي أم التنبه الداخلي ،على أنه يمثل مظهرا مهما من مظاهر التماسك النصي.

وبالتالي لا بدّ من ربطه بمتممه، .فهو يمثل مرجعية تجعل المتلقي يتواصل مع النص تواصلا معتمدا فيه على المقام، وبذلك ينفتح النص على دوائر دلالية أكثر اتساعاً.

ويمكن التخلص من تأويلات النحاة التي لحقت بإعراب تركيب النداء محاولين بذلك تقديم تفسير له ينسجم مع نظرية العامل، وهذا لا يعني الخروج على نظرية العامل خروجا تامّا، فهي بلا شك الحبل الوتين الذي انتظم عقد اللغة، على مدى القرون، وإنما يشير إلى ضرورة استفادة العربية من المناهج اللسانية، إذ يوضح ذلك أن نشّبه الظاهرة اللغوية بمكعب ذي أسطح، وكل سطح يحتاج حتى يُضاء وينكشف بوضوح، إلى ضوء خاص به، ينحدر شعاعه من مصباح يستمد زيته من شجرة منهج مقصود يستدعيه سؤال واضح، وهدف يُراد الوصول إليه[86].

والدراسة تدعو إلى **ضرورة مراجعة الكتب المدرسية في ضوء ما يجدُّ من دراسات لسانية**، لأن المنهاج السليم، ينطلق من استرشاد مؤلفي الكتب المدرسية أصلاً بما أسفرت عنه النتائج الإحصائية مثلا، وليس العكس، وذلك حتى يتسنى للعالم العربي، أن يلحق بركب التقدم والتطور في ميدان تعلم اللغات الحية وتعليمها، في حياة أصبحت تموج بألوان المعرفة، وتذرو قممها رياح التغيير، وأحسب أن هذه المواكبة تتطلب جهوداً مؤسسية، تشترك فيها طاقات حاسوبية، متمثلة في كليات الحاسوب والهندسة البرمجية، وطاقات لغوية متمثلة في باحثين من أقسام اللغة العربية والمجامع اللغوية .

- ملحق الدراسة: الأنماط الأكثر دورانا في الاستعمال في العينة المدروسة

قم النمط	النمط	التكرار في العينة المدروسة	النسبة العامة
1)	حرف نداء "يا" + منادى	1444	95.9
2)	حرف نداء + منادى (مضاف)	786	52.2
3)	حرف نداء + منادى (معرّف بأل)	412	27.3
4)	حرف نداء + منادى (مبني على الضم)	272	18
5)	حرف نداء محذوف + منادى	128	8.5

5.8	80	حرف نداء + منادى (مضاف إلى ياء المتكلم المحذوفة والمعوّض عنها بالكسرة)	6)
4.8	73	النداء بلفظ الجلالة " اللّهمّ" .	7)
3.1	47	حرف نداء + منادى (نكرة مقصودة)	8)
1.5	24	حرف نداء + منادى (مضاف إلى ياء المتكلم بإثبات الياء)	9)

الهوامش

---

1 – عمايرة. حليمة، أسلوب النداء بين النظرية والتطبيق، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك بإشراف د سمير استيتيه، 1991

2 – الموسى: نهاد، **باب الاستثناء بين النظرية والتطبيق،** مجلة دراسات، الجامعة الأردنية المجلد السادس، العدد الثاني، كانون الأول، 1979. وانظر إسماعيل عمايرة، تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العالي دار وائل 2001م.

مصلوح، سعد، **الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة)،** عالم الفكر المجلد العشرون، العدد الثالث، 1989م. وانظر الموسى نهاد، العربية **نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية،** المؤسسة العربية للدراسات والنشر 2000م. وانظر علي. نبيل. **اللغة العربية والحاسوب،** مجلة عالم الفكر المجلد 13، العدد 3، 1983م.

3 – سيبويه، **الكتاب.** تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973 م.

4 – المبرد (أبو العباس محمد بن يزيد)، **المقتضب،** تحقيق عبد الله الخالق عضيمة، لجنة إحياء التراث ، القاهرة، 1986م.

5 – ابن السّراج، **الأصول في علم النحو،** تحقيق عبد السلام الفتلي، مؤسسة الرسالة –بيروت.

6 – ابن يعيش، **شرح المفصل،** عالم الكتب – بيروت.

7 – ابن هشام، **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك،** تحقيق محمد محيي عبد الحميد، دار إحياء التراث العربية – القاهرة 1966 م.

8 – الضبي، المفضل، المفضليات تحقيق محمد عبد السلام هارون، القاهرة، دار المعارف، ط4 1964.

9 – صفوت، أحمد، جمهرة خطب العرب، بيروت، المكتبة العلمية، 1934.

10 – الميداني، أبو الفضل، مجمع الأمثال، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار الجيل، 1987.

11 – عمايرة. حليمة، جملة النداء بين النظرية والتطبيق رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 1991

12 – العتوم، فايز وآخرون، الكتاب المدرسي، (اللغة العربية القواعد والتطبيقات اللغوية) الصف التاسع، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية عمّان، 2007م

13 – وحدة اللغة العربية، النحو والصرف للصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول مطبوعات وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، 2008.

14 – نظيف، رشيد وآخرون، في كتاب"المنير في اللغة العربية" جذع التعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، سلك التعليم الثانوي التأهيلي، الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية.

15 – الجلاصي عبد العزيز، وبو هاني، شهاب، المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض) الصف الثالث عشر، منشورات وزارة التربية والتعليم العمانية، طبعة تجريبية 2006م ص (155-161).

16 – أبو نعامة، أبو النور محمد وآخرون، النحو والصرف والإملاء والخط، الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي، منشورات اللجنة الشعبية العامة للتعليم، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، ص 19-28

17 – لم يرد في الأردني

18 – لم يرد في الليبي ولا في المغربي

19 – لم يرد في الليبي ولا في المغربي

20 – لم يرد في الليبي ولا في المغربي

21 – لم يرد في الليبي ولا في المغربي

22 – أباظة، نزار، العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة. ج2، منشورات دار الفكر دمشق، 2007م، ص42

23 – محجوب صالح وآخرون، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، ص 191، جـ2.

24 – وحدة البحوث والمناهج في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة أم القرى، الكتاب السادس، الجزء السادس ط 3، 2008.

25 – انظر: قرالة، زيد. العربية الوظيفية، المستوى الرابع، سلسلة جامعة آل البت في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات جامعة آل البيت، 1998، ص 52.

26 – سلسلة "السلام عليكم" وهي تجريبية، غير منشورة.

27 – الليدي، محمد سمير. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، بيـروت، مؤسـسة الرسـالة 1985، ص 80.

28 – عمايرة، إسماعيل، بحوث في الاستشراق واللغة، دار وائل للنشر، عمان، 2002

29 – المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني ،تحقيق طه محسن، بغداد، 1976. ص 471

30 – سيبويه. الكتاب، ج291/1.

31 – ابن السراج. الأصول في النحو. تحقيق عبد الحسين الفتلي، بيـروت، مؤسـسة الرسـالة ج333/1.

32 – انظر ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق محمد محيي الدين عبـد الحميـد القاهرة، مطبعة المدني، د. ت، ج2، ص 376.

33 – انظـر سيبويـه. الكتـاب، تحقيـق عبـد السـلام هـارون، دار القلـم 1966 م، ج3 ص 188- 269

34 – " انظر الفارسي، أبو علي، المسائل العسكريات، تحقيق إسماعيل عمايرة، الجامعة الأردنية 1981 م، ص 45، الرسالة ص 19.

35 – انظر ابن جني. الخصائص، ج1، ص 186.

36 – ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق محمد البنا، دار الاعتصام، 1979 م، ص 22.

37 – سيبويه. الكتاب، ج2، ص 182.

38 – أبو المكارم، علي، تقويم الفكر النحوي، دار الثقافة، بيروت، د. ت ،135.

39 – انظر. Crystal , The Cambridge Encyclopedia of Language

وانظرHalliday and R. Hasan Context and Text.P91، وانظر: الخطابي، محمـد، **لـسانيات النص**، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1991، ص16.

40– الحسن، شاهر. علم الدلالة السيمانتيكية والبراغماتية في اللغة العربية، دار الفكـر العربـي عمان 2001 ص 157 –163،

41 – أبو نعامة، أبو النور محمد وآخرون، النحو والصرف والإملاء والخط، الصف التاسع مـن مرحلة التعليم الأساسي، منشورات اللجنة الشعبية العامة للتعليم، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، ص 19–28

42 – عمايرة. إسماعيل. نظرة مقارنة إلى المدرسة النحوية العربية من خلال باب الشرط، مجلة دراسات (الجامعة الأردنية) مجلد 11، عدد 4، 1984.

43 – سيبويه، الكتاب، ج3، ص 70.

44 – ابن جني. الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، بيروت، دار الهدى، د.ت، ج227/2

45 – ميشال. زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1983م. وانظر:

- **Chomsky, Noom, syntactic structure, Mouton, The Hague, Paris, p50.**

46 – سمير ستيتية. اللسانيات ،.عالم الكتب الحديث، إربد، 2005، ص 245.

47 – أحمد مختار عمر، علم الدلالة مكتبة دار العروبة، الكويت، 1982 م، ص 34.

48 – حسان. تمام. اللغة العربية بين الوصفية والمعمارية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1973 م، ص 125، 244.

49 – انظر سيبويه. الكتاب، ج208/2.

50 – عمايرة إسماعيل. بحوث في الاستشراق واللغة، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1996، ص 26

51 – انظر كميل افرام، وفولوس، غبريال. اللغة السريانية (الأدب والنحو)، بيروت، الجامعة اللبنانية، 1966 م، ص 97.

52 – انظر عمايرة إسماعيل. بحوث في الاستشراق واللغة، ص 126.

53 – السابق ص 127.

54 – سيبويه. الكتاب، ج192/2.

55 – سيبويه. الكتاب، ج188/2.

56 – فيشر، المعجم اللغوي التاريخي، القاهرة، المركز العربي للبحث والنشر، 1983، ص56.

57 – ابن هشام، أوضح المسالك على ألفية ابن مالك، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث 1966، ج / 77.

58 – عمايرة. إسماعيل. بحوث في الاستشراق واللغة، ص 127.

59 – انظر فيشر. المعجم اللغوي التاريخي. القاهرة، المركز العربي للبحث والنشر، 1982 م ص 56.

60 – التوبة 73.

61 – أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي، البحر المحيط، بيروت، ط8، دار الفكر العربي، 198.

62 – انظر سيبويه. الكتاب، ج208/2.

63 – مفدي زكاريا، إلياذة الجزائر المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص 78.

64 – عمايرة، إسماعيل، ظاهرة التأنيث بين العربية واللغات السامية، عمان مركز الكتاب العلمي، 1986، ص 43.

65 – آل عمران 26.

66 – أبو حيان ج2/ 419 وانظر الرازي، التفسير الكبير، ج2 /285.

67 – سورة النساء، الآية 73.

68 – انظر الزمخشري. الكشاف، تحقيق مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي، بيروت 1986 م، ج145/3.

69 – انظر أبو حيان. البحر المحيط، دار الفكر، بيروت، 1983، ج69/7.

70 – مفدي زكريا، **إلياذة الجزائر** ص 118/1+19+10.

71 – مفدي زكريا، **إلياذة الجزائر** ص115/10+1.

72 – السابق ص 81.

73 – انظر عصفور. جابر. **الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب**. المركز الثقافي العربي، ط3، بيروت، 1992، ص 257، وانظر ويليك. نظرية الأدب، المركز الثقافي العربي، بيروت، ص 112.

74 – انظر: مفدي زكريا، الإلياذة، ص 81.

75 – انظر المتوكل أحمد. بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1 ص 48

76 – سمير. **اللسانيات**. عالم الكتب الحديث، إربد، 2005، ص 200.

77 – Ruhedge Dictionary Of Language Linguistics.Hadumod Bussmann, Translated and edited by Gregory P. trauth and Kerstin Kazzazi Rouhedge. London and Newyork , 1996 , P81

78 – العناني. وليد، **الأنظار اللسانية في تعليم العربية** : مثل من كتب قواعد المرحلة الإعدادية في الأردن. مجلة تواصل، العدد (19) 2007 م، /جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر

79 – سيبويه. **الكتاب**، تحقيق عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1973 م. ج 1 ص 18.

80 – عبد الحميد السيد، **التطبيق النحوي**، دار حامد للنشر، ج2، 2001، ص296.

81 – البجة. عبد الفتاح. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، ص 52، دار الفكر العربي، عمان، 2000م.

82 – انظر: محجوب، عباس، مشكلات اللغة العربية، حلول نظرية وتطبيقية، دار الثقافة) الدوحة 1986م ص 54.

83 – يوسف /33.

84 – انظر ابن هشام. أوضح المسالك ج 83/3.

85 – قريش. عبد العزيز، التفكير النقدي والمدرسي، أية ممارسة، فاس، 2005 م، ص 50.

86 – انظر عمايرة إسماعيل، **المستشرقون والمناهج اللغوية**، دار وائل للنشر، عمان، 2002م. ص14.

المصادر والمراجع:

– القرآن الكريم

– ابن سراج (أبو بكر محمد بن سهل النحوي البغدادي)، الأصول في النحو، تحقيق عبد السلام الفتلي، مؤسسة الرسالة بيروت 1985.

– ابن مضاء، الرد على النحاة، تحقيق محمد البنا، دار الاعتصام، 1979 م.

– ابن هشام (أبو محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف) أوضح المسالك في شرح ألفية بن مالك، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار إحياء التراث العربي، ط 8، 1986م.

–أبو حيان. البحر المحيط، دار الفكر، بيروت، 1983.

– أبو المكارم، علي، تقويم الفكر النحوي دار الثقافة د. ت.

– استيتية، سمير، اللسانيات، عالم الكتاب الحديث الأردن 2005.

– البجة. عبد الفتاح. أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفاكر العربي عمان، 2000 م.

– زكريا مفدي، إلياذة الجزائر المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987.

– الجلاصي عبد العزيز، وبو هاني، شهاب، المفيد في النحو والصرف والبلاغة والعروض) الصف الثالث عشر، منشورات وزارة التربية والتعليم العمانية، طبعة تجريبية 2006م.

–. الحسن، شاهر. علم الدلالة السيمانتيكية والبراغماتية في اللغة العربية، دار الفكر العربي عمان 2001.

- **حسان، تمّام، اللغة العربيـــة معناهـــا ومبناهــــــا**، الهيئة العامة للكتاب، القـــاهرة، 1973 م ص 125، 244.

- **الخطابي، محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1991.**

- الزمخشري. الكشاف، تحقيق مصطفى حسين أحمد، دار الكتاب العربي، بيروت، 1986 م.

- **سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحقيق عبد السلام، هارون، الهيئة المـــصرية العامة للكتاب.**

السيوطي (جلال الدين)، همع الهوامع، تحقيق عبد العال ســـالم مكـــرم، دار البحـــوث العلميـــة الكويت 1979 م.

-صفوت، أحمد، جمهرة خطب العرب، بيروت، المكتبة العلمية، 1934.

-الضبي، المفضل، المفضليات تحقيق محمد عبـــد الســـلام هـــارون، القـــاهرة، دار المعـــارف ط4، 1964.

- العتوم، فايز وآخرون، الكتاب المدرسي، (اللغة العربية القواعد والتطبيقات اللغوية)، الصف التاسع، منشورات وزارة التربية والتعليم الأردنية عمّان، 2007م.

- عصفور. جابر. الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عنـــد العـــرب. المركـــز الثقـــافي العربي، ط3، بيروت، 1992.

- **علي. نبيل. اللغة العربية والحاسوب، مجلة عالم الفكر المجلد 13، العدد 3، 1983م.**

- **عمايرة، إسماعيل، بحوث في الاستشراق واللغة، دار وائل للنشر، عمان،2002م.**

.... نظرة مقارنة إلى المدرسة النحوية العربية من خلال باب الشرط، مجلـــة دراسات (الجامعة الأردنية) مجلد 11، عدد 4، 1984.

- عمايرة. . حليمة. ، **إلياذة الجزائر،دراسة لغوية في ضوء اللّسانيات الحديثة،منشور في مجلة دراسات في الأصالة والمعاصرة، الصادرة عن كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والإنـــسانية فـــي جامعة باجي مختار- عنابه – الجمهورية الجزائرية، في العدد 11-2010 كلية الآداب والعلـــوم الاجتماعية والإنسانية في جامعة باجي مختار- عنابه – الجمهورية الجزائرية)** ،

عمايرة، حليمة، الاتجاهات اللغوية لدى القدماء في ضوء المناهج المعاصرة، دار وائـــل للنـــشر عمان، 2006.

عمايرة. خليل. في نحو اللغة وتراكيبها، عمان 1982.

- **عمايرة، حنان التراكيب الإعلامية في اللغة العربية، دار وائل، الأردن، 2006 م.**

- **عمر أحمد مختار :علم الدلالة. القاهرة.**
- **العناني. وليد، الأنظار اللسانية في تعليم العربية: مثل من كتب قواعد المرحلة الإعدادية في الأردن. مجلة تواصل، العدد (19) 2007 م، /جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.**
- الفارسي، أبو علي، المسائل العسكريات، تحقيق إسماعيل عمايرة، الجامعة الأدنية، 1981 م.
- **العربية للناطقين بغيرها، منشورات جامعة آل البيت، 1998.**
- **قرالة زيد. العربية الوظيفية، المستوى الرابع، سلسلة جامعة آل البيت في تعليم العربية للناطقين بغيرها، منشورات جامعة آل البيت، 1998.**
- **قريش. عبد العزيز، التفكير النقدي والمدرسي، أية ممارسة، فاس، 2005 م.**
- كميل افرام، وفولوس، غبريال. اللغة السريانية (الأدب والنحو)، بيروت، الجامعة اللبنانية 1966 م.
- الليدي/ محمد سمير. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، بيروت، مؤسسة الرسالة 1985.
- المتوكل أحمد. بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار توبقال، الدار البيضاء.
- **محجوب، صالح وآخرون، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الكتاب الأساسي منشورات مركز اللغات والتنمية العلمية لمرحلة الإعداد الجامعي/ الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.**
- المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني **تحقيق**، طه محسن، بغداد، 1976.
- **الموسى. نهاد. باب الاستثناء بين النظرية والتطبيق، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية المجد السادس، العدد الثاني، كانون الأول، 1979.**
- **نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر 2000م.**
- **مصلوح، سعد، الدراسة الإحصائية للأسلوب (بحث في المفهوم والإجراء والوظيفة)، عالم الفكر، المجلد العشرون، العدد الثالث، 1989م.**
- **ميشال. زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات، 1983م.**

86 الميداني، أبو الفضل، مجمع الأمثال، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت، دار الجيل 1987.

- **نزار، أباظة، العربية لغير أبنائها دراسة وحوار في شؤون الحياة اليومية وأساسيات اللغة والفكر والحضارة. ج2، منشورات دار الفكر دمشق، 2007م،**

- **نظيف رشيد وآخرون، جذع التعليم الأصيل، وجذع الآداب والعلوم الإنسانية، سلك التعلـيم الثانوي التأهيلي، الشركة المغربية لفنون الطباعة العصرية.**

المراجع الأجنبية

- Chomsky ،Noom، syntactic structure ،Mouton ،The Hague، Paris
- M.A.K. Halliday and Rugaiya. Hasan. Cohesion in English, Longman, London, 1976, pp146:208.
- -Ruhedge Dictionary Of Language Linguistics. Hadumod Bussmann, Translated and edited by Gregory P. trauth and Kerstin Kazzazi Rouhedge. London and Newyork , 1996 , P81

توظيف النظريات اللسانية والتعليمية

في تدريس اللغة العربية

أ. هشام صويلح
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة سكيكدة

– **مقدمة:** إن نجاعة تعليم اللغات ولاسيما بالنسبة لتعليم اللغة العربية هي أمر مهم جدا، وذلك لخطورة المشاكل التي تثيرها هذه القضية، والتي تنحصر أبرزها في عدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي من تنويع التعبير حسب ما تقتضيه أحوال الخطاب الحقيقية غير المصطنعة. والغاية القريبة والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية هو تمكين المتعلم من تحصيل القدرة العملية على تبليغ أغراضه بتلك اللغة وفي نفس الوقت على تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة، أي جعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وبخاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية. وإن علاج مثل هذه القضايا لا يمكن أن يتم إلا بالاعتماد على ما يثبته البحث العلمي من حقائق موضوعية[1] في مجالي اللسانيات وتعليمية اللغات وتأسيسا على ما تقدم تأتي مداخلتنا للوقوف على عتبات الأسئلة التالية: فيم تكمن الفائدة النفعية من دراسة اللسانيات؟ وهل استفادت تعليمية اللغة العربية مما أثبتته اللسانيات من مبادئ في تعليم اللغة؟ هل معلمو اللغة العربية في الوطن العربي وتحديدا في الجزائر على وعي بما جاءت به تعليمية اللغات (didactique des langues) من نظريات وإجراءات تطبيقية ناجعة في تدريس اللغات؟ هل نعتمد في تعليمنا مفهوم النقل التعليمي(transposition didactique) الذي أتاح لنا التفريق بين النحو العلمي والنحو التعليمي؟...

ولمحاولة الإجابة عن هذه الأسئلة وأخرى لم نذكرها نناقش العناصر التالية:

-تعليم اللغة والغاية النفعية من اللسانيات.

- دور النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم اللغة.
- تأثير اللسانيات البنوية والسلوكية في تعليم اللغة.
- الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة.
- المعلومات اللغوية نوعان.
- التنبيه على الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي.
- للغة العربية مستويان من التعبير.

-أهمية المشافهة في تعليم اللغة.

-مفهوم الانغماس اللغوي وتأثيره في تحصيل مهارة الكلام.

-الشروط التي يجب توفرها في معلم اللغة العربية.

-مراعاة احتياجات المتعلم من اللغة.

وقبل مناقشة هذه العناصر تفرض علينا منهجية البحث التطرق إلى تبيين مفاهيم مصطلحات البحث الأساسية.

1- التحديد المفهومي لمصطلحات البحث الأساسية:

التدريس و التعلم، اللسانيات والتعليمية:

أ- تحديد مفهوم التدريس في التعليمية الحديثة: يعرّف بعض الباحثين التدريس(Enseignement) على أنه "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه، وتسهيل حصوله، إنه مجموعة من الأفعال التواصلية، و القرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي و منظم... من قبل الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي- تعلّمي"[(2)]، أو هو عبارة عن نشاط ينقل بواسطته المعلم إلى المتعلم معارف و كيفيات في التفكير من خلال طرائق و وسائل مهيأة لغرض تعليمه كيف يفكّر، لا كيف يتلقى المعلومات بطريقة سلبية[(3)]، أي التفكير والتأمل الجيد فيما يقدمه المعلم بدل القبول به مباشرة. ويقتضي التدريس وجود محتوى و متعلم و معلم حتى تكتمل العناصر التواصلية في العملية التدريسية[(4)] لأن التواصل أثناء عملية التدريس بين المعلم و المتعلم يكون في أغلبه تواصلا لغويا على اعتبار أن الفصل الدراسي و ما فيه من تفاعل لغوي، أو تدريس، إن هو إلا عالم

من عوالم التواصل بكل ما للتواصل من خصائص و صفات و سمات و عيوب، وهو تواصل باللغة المحملة بالمعاني و الأفكار والقيم و الاتجاهات.

ب - تحديد مفهوم التعلم، و بعض مبادئه: ظل التعلم (Apprentissage) من المفاهيم الأساسية في مجالي التعليم وعلم النفس التربوي، التي تحظى باهتمام العلماء والمفكرين وعلماء التربية، وهو من المفاهيم التي ليس من السهل وضع تعريف محدد لها لذلك يعرفه كل باحث من وجهة نظر علمية مختلفة وحسب المرجعية الفكرية التي ينطلق منها، فهو عند دوقلاس براون "أن تُحصِّل أو تكتسب معرفة عن موضوع، أو مهارة عن طريق الدراسة، أو الخبرة، أو التعليم، أو هو ذلك التغيير المستمر- نسبيا- في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معزّزة"[5]، ويشبه هذا التعريف من حيث النظرة السلوكية للتعلم تعريفا آخر يُنظر إليه على أنه" عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ مباشرة، ولكن يستدل عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر عن الفرد، وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير أداء الفرد"[6].

وقد نجد أن معظم التعاريف التي قدمت حديثا للتعلم لا تخرج في مضمونها الإجمالي عن التعريف الذي ورد في معجم روبير ڤاليسو ودانيال كوست (R.Galisson & D.Coste) الذي يعدُّه نمذجة أو ضبطا سلوكيا مكيفا يستجيب لمتطلبات موقف جديد أو لأوضاع تعليمية صعبة الإجراء[7]. وإذا أردنا تحليل مكونات جملة هذه التعاريف يمكن أن نستخلص الحقائق التالية:

- لا يحصل التعلم إلا إذا أدى إلى تكيف وتطور أو تغير في سلوك المتعلم وتصرفاته، ومواقفه ومهاراته وما إلى ذلك وإن هذه التطورات أو التغيرات يجب أن تكون مفيدة بحيث تستخدم قي مواجهة أحداث وأوضاع جديدة، وحل إشكاليات جديدة[8].

التعلم تجربة شخصية، تحدث عندما يطرأ تغيير في السلوك الفردي، فيتصرف الشخص،أو يفكر بشكل مختلف، أو يكتسب معرفة أو مهارة جديدة[9].

- يعني التعلم من وجهة نظر تواصلية استقبال المعلومات وتجميعها واستيعابها ثم إنتاج معلومات جديدة حيث يستحيل فيها المدرس والطالب والمادة الدراسية إلى مرسل ومستقبل وإرسالية[10]، ومعنى ذلك أن عملية التعلم مشروطة بقيام علاقة ثنائية

أو جماعية، والتعلم الناجح هو المبني على التفاعل والتبادل بين المعلم والمتعلم، لذلك لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلمية ناجحة ليس فيها تواصل و تفاعل[11].

ج- **مفهوم التعليمية العامة وتعليمية اللغات**: ظهر مصطلح الديداكتيك (Didactique) أو التعليمية في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد عده لالند 1988 فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس، ومن أهم التعاريف التي وضعت له أنه تلك " الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي"[12]. ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية: بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها[13]، ونعني بتعليمية اللغات(Didactique des langues)، ذلك الاختصاص الذي يغطي مجموع المقاربات العلمية لتعليم اللغات ويكون نقطة تأليف بين علوم كثيرة أهمها اللسانيات وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية...[14].

د - **مفهوم اللسانيات:** يعرف اللسانيون اللسانيات على أنها الدراسة العلمية و"الموضوعية للظواهر اللسانية، العامة الوجود منها والخاصة، وذلك من خلال الألسنة الخاصة بكل قوم"[15]؛ أي استخدام الأسلوب العلمي في دراسة اللغة، الذي يعتمد على ملاحظة الظواهر اللغوية، والتجريب والاستقراء، وبناء وضبط النظريات اللسانية الكلية، واستعمال النماذج والتحاليل الرياضية الحديثة[16]، والتحلي بالموضوعية المطلقة والدقيقة في مجال دراسة اللغة، وتوظيف المناهج الملائمة لها[17].

(1)- اللغة موضوع اللسانيات: أما موضوع اللسانيات- المتفق عليه منذ سوسير إلى اليوم- فهو دراسة اللغة من حيث هي معطى بشري، و ظاهرة كونية. خارجة عن نطاق الزمن و التاريخ و العرف، وبالنظر إليها على أنها وظيفة إنسانية عامة، و ذلك هو منطلق البحث الأساسي فيما يسمى باللسانيات النظرية أو العامة[18].

(2)- مفهوم اللغة في اللسانيات الحديثة: ولما كان من بدائه المعرفة- في رأي الدكتور عبد السلام المسدي- أن يحدّد العلم موضوعه تحديدا مفهوميا[19] فإن اللسانيات تحدّد موضوعها وهي اللغة أو اللسان على أنها؛ "أداة تبليغ يحصل على

مقياسها تحليل لما يخبره الإنسان على خلاف بين جماعة و أخرى، و ينتهي هذا التحليل إلى وحدات ذات مضمون معنوي وصوت ملفوظ وهي العناصر الدالة على معنى(monèmes) و يتقطع هذا الصوت الملفوظ بدوره إلى وحدات مميزة و متعاقبة: وهي العناصر الصوتية (phonèmes) ويكون عددها محصورا في كل لسان وتختلف هي أيضا من حيث ماهيتها والنسب القائمة بينهما باختلاف الألسنة"[20]، لذا " يمكن أن نقدر على هذا الأساس أن اللسانيات قد أبرزت تعريف اللغة بوظيفتها التي هي الإبلاغ"[21]، وهو التصور الذي دقق النظر فيه " أندري مارتني" لدى تحديده الدقيق لمفهوم اللغة، حيث اهتدى من خلاله إلى أن أية لغة أو لسان يمكن أن يختلف عن لسان آخر، و يتميز من بقية أنظمة الإبلاغ الأخرى بفضل قابليته للتقطيع والتمفصل[22].

ولما كان اهتمام اللسانيات منصبًّا على دراسة اللغة بصفتها ظاهرة عامة الوجود، فإنها لم تغفل الألسنة الأخرى، وهذا ما يبرر تمخض لسانيات خاصة بكل لغة عن اللسانيات العامة، حيث نسمع باللسانيات الفرنسية، واللسانيات الهندية واللسانيات العربية...الخ.

(3)- هدف اللسانيات من دراسة اللغة: والهدف الأساس من دراسة اللسانيات للغات البشرية على اختلافها" هو الكشف عن أسرارها وقوانينها، سواء كان في مستوى النظام المتواضع عليه، أم في مستوى الكلام و تأدية المتكلمين لوحداته وتركيباته في المخاطبات(الشفاهية والكتابية)"[23].

ويعد هذا الهدف قطب الرحى الذي يدور حوله عمل الباحث اللساني، بحيث يتركز عمله أساسا في " البحث عن البنى التي بنيت عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها، وكيفية أدائها لهذه الوظائف لفظا ومعنى، وإفرادا وتركيبا"[24]؛ أي البحث عن المعرفة اللغوية الموجودة في الدماغ البشري، كما يقول تشو مسكي، أو معرفة (سر آلة الكلام) كما يقول الجاحظ، و لكون اللغة موضوعا غير مرئي بعلاقاته المتشابكة، فإن العلماء اليوم يسعون إلى معرفة ما لا يمكن رؤيته من هذا الذي يمكن إحساسه وهو اللغة متكلمة فعليًّا[25].

2- تعليم اللغة، الغاية النفعية من اللسانيات: إن اللسانيات- كما سبق الذكر- هي علم تجريدي نظري يدرس اللغة بأسلوب ومناهج علمية دقيقة، من أجل

الكشف عن أسرارها وقوانينها التي يسير وفقها النظام اللغوي بجميع مستوياته فموضوعها إذن، اللغة من حيث هي وسيلة هدفها الأساسي التواصل والتفاهم الاجتماعي، وإذا كانت تلك اللغة موضوع الدراسة ظاهرة إنسانية عامة، يكتسبها الفرد منا بطريقة شبه فطرية، فما أهمية اللسانيات في دراسة هذه الظاهرة؟

يبدو أن هذا السؤال الجوهري حير الكثير من الباحثين المختصين، عن الغاية من دراسة اللغة وتحليلها والبحث فيها، فهل يكون ذلك عبثا وترفا علميا لا غاية منه ولا فائدة أم أنه ضرورة يفرضها الواقع العلمي والتعليمي؟

يوجد من يرى - في هذا الصدد- أن بعض اللسانيين الفرنسيين المحدثين ذهبوا إلى حدٍّ الانزعاج من عدم الفائدة العلمية من اللسانيات[26]، في حين يعتقد اللساني المشهور بلومفيلد(Bloomfield) أن فائدة اللسانيات تكمن في التأهيل العلمي للعمل التطبيقي في تعليم اللغات وممارستها[27]، ويرى عدد غير قليل من الباحثين المختصين في مجال البحث اللساني، أن الدراسة العلمية للغة شيء وتعليم اللغات شيء آخر، غير أن العلاقة القائمة بين هذا وذاك هي كأي علاقة جدلية قائمة بين العلم وتطبيقاته، حيث لا يمكن للعلم أن ترقى نظرياته ومناهجه وتكثر اكتشافاته إلا إذا اختبرت نتائجه في ميدان التطبيق، ذلك أن التطبيقات الميدانية" تكشف عمَّا يوجد من ايجابيات وسلبيات في النظريات وبالتالي مراجعتها وتطورها"[28]، والفصل المطلق بين البحث التطبيقي والبحث النظري هو من أخطر ما تصاب به العلوم؛ لأن العلم إذا قطع عن الواقع ولم تختبر نتائجه على محك التطبيق سيبقى فلسفة[29]، وكذلك اللسانيات فإنها إن لم تحدِّد ميدانا تختبر فيه نظرياتها ومفاهيمها، ولم تسهم في حل أي مشكلة من المشكلات العملية التي تمت بصلة إلى مجال بحثها، فما الفائدة من دراستها والاشتغال عليها، وهي التي من المفروض أن تكون مشدودة- على حد تعبير الفاسي الفهري- إلى الذهاب والإياب بين النظري والتطبيقي؛ حيث لا يكون النظري نظريا إلا إذا كانت له طموحات تطبيقية، وحيث التطبيقي لا يكون كذلك إلا إذا اختير (أو كان ذا دلالة) أساسا لإثبات القضايا النظرية [30].

وعليه فالبحث العلمي اليوم، هو واحد سواء المرتبط بالبحث النظري أم التطبيقي، والبحث اللساني بدوره لا يخرج عن هذا الحد، سواء الرامي منه إلى

اكتشاف قوانين وأسرار الظاهرة اللغوية، أم إلى استغلال هذه القوانين والأسرار في مختلف ميادين الحياة، ولاسيما في ميدان تعليم اللغات. لذا فإن دور اللسانيين زيادة على البحث عن البنى التي تبنى عليها الألسنة البشرية وعن وظائفها وكيفية أدائها لهذه الوظائف، فإنهم مطالبون بتوفير الأدوات التي تساعد مستعمل اللغة على الانتقال من معرفة غير واعية إلى معرفة واعية، ووضع قواعد تعليمية تسهل عليه عملية التعلم وتأليف المعاجم والكتب المدرسية، والتدخل لتغيير وضع لغوي غير مرضٍ، أو السعي لإيجاد حلول لأمراض الكلام...الخ، إلا أن هذا العمل غير منوط باللساني وحده، لأنه" يستحيل أن يُعتمد على اللساني وحده..في حل المشاكل الخاصة بتعليم اللغات"[31] لأنها كلها مشاكل تأخذ من جهة بأسس التنظير للمشكل في جانبه اللغوي، وأسس للمشكل في جوانبه الأخرى، من نفسية وتعليمية واجتماعية وفنية[32] ما يقتضي المشاركة الفعالة بين الباحثين المختلفي التخصصات، لأن تعليم اللغات لا يهم المتخصص في اللسانيات فقط، بل الباحثين في علوم التربية، وعلم النفس وعلم الاجتماع، وحتى الأطباء المتخصصين في الأعصاب والتبليل (علم أمراض الكلام)وغيرهم، لأنه لا يمكن استغلال نظريات اللساني في ميدان تعليم اللغات إلا إذا استغلت في الوقت نفسه نظريات الباحث في العلوم الأخرى، وكل هذا يندرج ضمن مجال خصب من مجالات اللسانيات التطبيقية- التي ما هي إلا الوجه الآخر للنظرية اللسانية العامة، ونظريات أخرى مساعدة لها- وهو اللسانيات التعليمية أو التربوية(Linguistique pédagogique) أو على الأرجح تعليمية اللغات (Didactique des langues)؛ ذلك التخصص الذي يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس بالاستفادة من نتائج اللسانيات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما يُعِدُّ البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل سواء بنفسه أم بمساعدة المخابر اللغوية[33].

وعلى ضوء ما تقدم ذكره نجد مبررا لطرح هذا السؤال البريء، ماذا استفادت اللغة العربية بحثا وممارسة وتدريسا من اللسانيات؟

ما يلفت النظر في واقع تدريس اللغة العربية، أن الأدوات الأساسية لتعلمها وتيسير استعمالها والتفقه فيها لم تحظ بالتجديد الذي حظيت به مثيلاتها من اللغات الأخرى، بل مازال القاموس هو قاموس القرن الثاني الهجري (أو الرابع في أحسن الأحوال) تصورا وتأليفا ومادة، ومازالت قواعد اللغة هي قواعد نحاة القرن الثاني، لذا فإن همَّ اللساني العربي اليوم ليس فقط إعادة النظر في وصف اللغة العربية وخصائصها والمناهج الكفيلة بمعالجتها، بل هو مطالب استعجالا برسم الأدوات اللائقة بتنمية طاقة مستعمل اللغة والبحث في وسائل تطويعها وجعلها لغة وظيفية[34]، قادرة على الوفاء بمتطلبات العصر، ومواكبة لكل التطورات الحاصلة في الحياة اليومية، معبرة عن كل المفاهيم الحضارية والعلمية الجديدة والمستجدة بطريقة مستمرة.

فما هي- إذن- إمكانات الخروج من عمل لساني علمي إلى عمل تطبيقي نفعي، تنعكس آثاره على المشاكل العملية التي يعاني منها تعليم العربية للناطقين بها وغيرهم؟

3- دور النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم اللغة:

أ- تأثير اللسانيات البنوية والسلوكية في تعليم اللغة: لقد لاحظ علماء اللسانيات البنوية والسلوكية أن اللغة سلوك والتعلم أيضا سلوك، وكل سلوك هو استجابة لمثير، وقد بنوا تعليم اللغة على (مبدأ التكيف)[35]، وإن أهم ما قدمته هذه النظرية في مجال تعليم اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال والجواب (المثير والاستجابة)، وإن أهم وظيفة حددها المتخصصون في تعليمية اللغات في هذا النوع من التعليم هي الوصول بالمتعلم إلى الآلية (Automatisme)، أي إلى مرحلة يصبح فيها مقتدرا على إنشاء جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تعلمها، وهو النموذج من الجمل والمفردات الذي ينبغي للمتعلم أن يبني عليه تراكيبه، وربطه بالمثيرات الكلامية التي هي أوامر من المعلم تثير في المتعلم استجابة خاصة تتمثل في إعادة النموذج بعدد من التغييرات أو الإضافات أو الحذف وهذه العمليات التعليمية تحصر في برنامج متدرج أي على عدد معين من المراحل تسمى بالمراحل الصغرى[36]، ولما كانت اللغة العربية في عصر اختفت فيه الفصاحة السليقية تدرس للناشئة والمتعلمين في بيئة اصطناعية لا في بيئة طبيعية وذلك لغياب بيئة المنشأ، فإن المتخصصين في تعليمية اللغة

العربية رأوا أن الطريقة الناجعة لا تكون بتدريسها كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية، تكتسب بالدربة والمران؛ لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها وبناء على هذا الكلام ، فإن التعليمية تميز بين طريقتين في تعليم اللغة:

(1) - **القواعد الصريحة المباشرة** (Grammaire explicite): وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

(2) - **القواعد الضمنية** (Grammaire implicite): التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين. وفي ظل الاتجاه الوظيفي التواصلي، يرى بعض الدارسين أن القواعد الضمنية والقواعد الصريحة ضرورية في تعليم اللغات في جميع المراحل [37].

ب - **الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة:** لم يقتصر أصحاب هذا الاتجاه على اللغة في ذاتها كمادة وصيغ وبالتالي لم يكن همه الوحيد هو السلامة اللغوية كما فعل أصحاب التوجه البنوي، وإنما تجاوزه إلى الاهتمام باحتياجات المتعلم والاهتمام بملكة التبليغ(la compétence communicationnelle)، **أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وذلك إدراكا منهم بأن الملكة اللغوية** (la compétence linguistique) أي القدرة على التركيب السليم فقط لا تعطي صاحبها إمكانية الاستجابة لما تقتضيه الأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية[38]، ونعتقد أن هذا الاتجاه ملائم جدا لتدريس لغة عربية حية تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة، بدل حشو ذهن المتعلم بقواعد مجردة ومعلومات عن اللغة. وقد بين الدكتور داود عبده أن "المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريق تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة وفهمها مقروءة والتعبير الشفوي(وهو يشمل ما يسمى بالقراءة الجهرية) والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية لغة هي القدرة على الفهم والإفهام. ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة (قواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة) وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها، وبالتالي يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه الطالب... وهذا يُلغي معظم الإعراب التقليدي تلقائيا ويحل محله الإعراب الوظيفي"[39]

لقد تأثرت صناعة تعليم اللغات أيما تأثر بهاتين النظريتين، فصار أكثر المربين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون، واقتنعوا بأهميته في ميادين اختصاصهم، وهكذا ظهرت في أروبا وأمريكا الكثير من المناهج في تعليم اللغات روعيت فيها معطيات البحث اللغوي الحديث(40)، فكانت الطريقة المباشرة في تعليم اللغات (Méthode direct)، والطرق المسماة بالسمعية البصرية (Audio-visuel) والطرق المسماة بالسمعية الشفاهية (Audio-oral)، والحق أن هذه الطرق التي ذكرناها اعتمدت على البحوث والنظريات العلمية المتواصلة في اللسانيات وبالاستفادة مما حققه علم النفس وعلم التربية من نتائج لها علاقة باكتساب اللغة وتعليمها ولذلك يعتبر العلماء ميدان تعليمية اللغات علما تطبيقيا متعدد التخصصات(41).

4 - المعلومات اللغوية نوعان:

(1)- إحداهما تخص المتكلم كمتكلم؛ أي أنها راجعة إلى الملكة اللغوية التي يكتسبها الإنسان، فتمكنه من الاتصال مع غيره بالخطاب على الوضع (أي النظام المتواضع عليه) الذي بنيت عليه لغته. وكل إنسان مفطور على تلك القدرة أي على اكتساب وضع من الأوضاع التبليغية، والمعلومات التي تتكون منها هذه الملكة هي معلومات غير شعورية من قبيل المعرفة العملية غير النظرية.

(2)- وثانيهما تخص اللساني وحده أي العالم بأسرار اللسان، لأن معرفته لظاهرة اللغة هي معرفة علمية محضة، وهي غير ملكته اللغوية التي اكتسبها كأي إنسان آخر في اللغة التي يحكمها، والدليل على ذلك وجود العالم الكبير في أسرار لغة ما واتصافه في الوقت نفسه بالقليل من الفصاحة والبلاغة في استعماله الفعلي لتلك اللغة، ووجود الشاعر المفلق والخطيب المصقع، وقد يجهلان كل شيء من النظريات التي تخص لغتهما. (42)

5- التنبيه على الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي(43): لقد نبهت المدرسة الخليلية الحديثة منذ أكثر من أربعين سنة تقريبا إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي، والنحو التعليمي (التربوي).

(1)- **فالنحو العلمي التحليلي** (Grammaire scientifique analytique): يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير ، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف

أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته . وهذا المستوى من النحو - كما يقول الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح - يعد نشاطا قائما برأسه، أهدافه القريبة الخاصة به هي الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع. وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس.

(2)- أما النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique): فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب، وأداء الغرض وترجمة الحاجة. فهو يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكييفها تكييفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية(44). وهذا التمييز العلمي والمنهجي يؤكده مفهوم إجرائي في التعليمية الحديثة يطلق عليه (النقل التعليميTransposition didactique) وهو نقل المعرفة من مستواها النظري الخالص الذي يمثل أصولها إلى مستوى إجرائي تطبيقي عملي يسهل تعليمه أي الانتقال من المعرفة العالمة(Savoir savant) إلى المعرفة المدرسة(S. enseigné)(45)

5- **<u>للغة العربية مستويان من التعبير</u>**: لقد أثبتت اللسانيات الخليلية أن للغة العربية، وككل اللغات، مستويين من التعبير على الأقل: التعبير الترتيلي أو الإجلالي والتعبير الاسترسالي:

(1)- **فالتعبير الإجلالي** تقتضيه حرمة المقام وهي حال الخطاب التي سماها الجاحظ بموضع الانقباض، وفيها تظهر عناية المتكلم الشديدة بما ينطق به من حروف وما يختاره من ألفاظ وتراكيب، ويستعمل الناس هذا المستوى من التعبير في جميع الحالات التي تتصف بالحرمة و المقامات الرسمية كخطاب الخطيب الديني أو السياسي وخطاب المذيع في الإذاعة ومقدم الأخبار في التلفزة ومحاضرات الأساتذة...الخ.

(2)- أما **التعبير الاسترسالي** فهو الذي تقتضيه مواضع الأنس كخطاب الأبناء والزوجة والأصدقاء أو شخص آخر في غير مقام الرسميات، وهذا التعبير العفوي غير المتكلف قد وُجد بالفعل في المخاطبات اليومية بين فصحاء العرب في الزمان الذي كانت تكتسب فيه الملكة بالسليقة أي بدون تلقين من معلم (كما نكتسب نحن

العامية في البيت والشارع من دون معلم)، ويمتاز هذا التعبير عن الأول بكثرة الاختزال في تأدية الحروف والكلم، كاختلاس الحركات والحذف والإدغام والتقديم والتأخير وكثرة الإضمار، وهذه الظواهر اللغوية موجودة في اللهجات العربية، غير أن الفرق بينهما أن اللهجة العامية قد أصابتها تغييرات لم تصب بها الفصحى العفوية (كسقوط الإعراب في جميع الأحوال والتنوين وعلامات التثنية...)(46)، وما يؤكد وجود هذا المستوى من التعبير الفصيح في العربية عصر الاحتجاج هو قول الأصمعي بعد إنشاده بيتا شعريا يختلس فيه الإعراب قال:"سمعت أبا عمرو بن العلاء يقول: كلام العرب الدرج (لأن لغة التخاطب اليومي هي الإدراج أي تسلسل عفوي لمدرج الكلام يسوده التخفيف لعفويته). وحدثني عبد الله بن سوار أن أباه قال: العرب تجتاز بالإعراب اجتيازا. وحدثني عيسى بن عمر أن ابن أبي إسحاق قال: العرب ترفرف على الإعراب ولا تتفيهق فيه وسمعت يونس يقول: العرب تشّام الإعراب ولا تحققه وسمعت الخشخاش بن الحباب يقول: العرب تقع بالإعراب وكأنها لم ترده، وسمعت أبا الخطاب يقول: إعراب العرب الخطف والحذف"(47) وكمثال على التخفيف كتخفيف الهمزة فقد كثر في كلام العرب الفصحاء وعند القراء وبخاصة عند أبي عمرو بن العلاء، قال ابن مجاهد "أما أبو عمرو فكان إذا أدرج القراءة أو قرأ في الصلاة لم يهمز همزة ساكنة مثل (يومنون) و(يومن) و(ياخذون)، وعن عاصم أنه لم يهمز الهمزة الساكنة"، وجعْل الهمزة بين بين أو حذفها كثيرفي الكلام، يقول سيبويه "ومثل ذلك لحمر إذا اردت ان تخفف الأحمر ومثله في المرأة: المرة والكمأة الكماة، ... وحكى أبو زيد في نوادره "قَريْت القرآن فأنت تقرا وهو مقرِ وخبيت المتاع فهو مخبي... وقالوا: جا فلا على التخفيف"(48) وذلك لان لغة التخاطب اليومي تكون أقل تكليفا ومؤونة ولأنها غير مقيدة بكتابة أو أي إعداد سابق للنص. هذا وقد نبه الدكتور عبد الرحمان الحاج صالح إلى أن هذا المستوى من التعبير موجود أيضا في نوع من القراءات القرآنية التي تنقسم إلى ثلاثة أنواع من حيث كيفية الأداء وهو "الحدْر" في مقابل "الترتيل"، أو (الإدراج والتحقيق)، و"الترتيل" يعني التمهل في القراءة وإعطاء كل الحروف حقها أي تأديتها بدون اختصار أو حذف صفة من صفاتها، و"الحدْر" هو على العكس من ذلك، وفيه ما في التخفيف في لغة التخاطب من الاختصار الذي ذكرناه

وكل ذلك نقله علماء اللغة العربية الأولون من الأئمة الذين أخذوه من الصحابة وهؤلاء من الرسول صلى الله عليه وسلم.[49]، وما يهمنا من هذا الكلام أن هذا المستوى من التعبير لا سبيل إلى وجوده الآن في العربية الفصحى التي نتعلمها في المدارس، لذا يدعو العلماء المعلمين والمثقفين إلى إحياء هذا المستوى وإنعاشه، وذلك بإدخال عدد من قواعده في مناهج تدريس اللغة العربية وخصوصا في كيفية الأداء الصوتي، واعتماده في المسلسلات التلفزيونية وبعض الأفلام الناطقة بالعربية الفصحى ولاسيما في التمثيل لحالات الخطاب الاستئناسي الذي يستلزم كثرة التخفيف، كما يجب تنبيه المعلم على أن تخفيف الهمزة مثلا في "بير وذيب" وإخفاء الحركات ظواهر لغوية فصيحة سُمعت في مخاطبات العرب العفوية وقرئ بها القرآن الكريم. وإذا أردنا ألا تنحصر لغتنا في الاستعمال الانقباضي الذي لا يغطي جميع الأحوال التخاطبية، فلابد من إحياء التعبير الفصيح غير المتكلف وتدخل بذلك العربية في جميع الميادين النابضة بالحياة وتخرج من الانزواء الذي أصابها منذ أن دعا البلاغيون في عهد الانحطاط إلى ترك الألفاظ التي تستعملها العامة ولو كانت فصيحة[50]، فصاروا شيئا فشيئا مقتنعين بأن كل ما هو مستعمل في العامية يعد خطأ في العربية الفصحى حتى حكموا على الكثير من الألفاظ والتراكيب الفصيحة أنها عامية محضة (أثبت المختصون وجود 80% من ألفاظ التخاطب اليومي في العاميات الحالية فصيحة أو قريبة جدا من الفصيحة)، واتبعهم في ذلك المعلمون فراحوا يصححون لمتعلميهم كل نطق له علاقة باللغة العامية، فعندما ينطق المتعلم (قلمْ وقسمْ) على السكون يُخطأ ويُطلب منه تنوين أواخر الكلمات فينطق (قلمٌ وقسمٌ)، وإذا كان المتعلم لا يعرف أن النطق بالحركة والتنوين في الكلمة المسكوت عليها هو شيء غريب في العربية؛ فإن اللوم يقع على جهل المعلم لمثل هذه الظواهر التي تتميز بها اللغة العربية وبخاصة في حالة المشافهة لأن العرب لا تبتدئ بساكن ولا تقف على متحرك وأدنى سكتة تقتضي سقوط الحركة والتنوين[51].

6- **أهمية المشافهة في تعليم اللغة:** لقد أثبتت تعليمية اللغات أن استعمال اللغة هو مشافهة قبل أن يكون كتابة وتحريرا، وأن الاستعمال الطبيعي للغة يعتمد قبل كل شيء على المشافهة، لأن الكلام المنطوق هو الأصل، أما لغة التحرير ففرع عليه

فالمنطوق وبالتالي المسموع هو الذي يرجع إليه المعلم للغة الحية أولا وآخرا ولا يقتصر على ما يقرأه من النصوص المحررة، لأنه إذا اكتفى على الجانب الكتابي في التعليم فإن المتعلم والطالب سيضطر بعد تخرجه أن يخاطب الناس بلغة مصطنعة، وإذا عم ذلك فسيطعن في اللغة فيقول عنها بأنها لغة أدبية محضة لا تصلح للتعبير في جميع أحوال الخطاب وعن جميع الأفكار والمعاني، وهذا يكاد ينطبق على العربية التي نتعلمها في مدارسنا، وذلك- كما يقول المختصون- لسوء فهم المعلمين بجوهر اللغة[52]، ويرون أن التعليم الصحيح في المراحل كلها لا يتحقق إلا بالانطلاق من طبيعة اللغة، وهي كونها أصواتا مسموعة وألفاظا منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة[53]. وهو من أبرز المبادئ التي أثبتتها اللسانيات الحديثة منذ مجيء دوسوسير.

7- **مفهوم الانغماس اللغوي وتأثيره في تحصيل مهارة الكلام:** إن أعظم شيء اكتشفه العلماء هو أن الملكة اللغوية أو مهارة الكلام لا تنمو ولا تتطور إلا في بيئتها الطبيعية، وهي البيئة التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلا بتلك اللغة التي يراد اكتسابها، أما خارج هذا الفضاء الذي تسمع فيه لغات أخرى فصعب جدا أن تنمو فيه الملكة اللغوية، فمن أراد أن يتعلم لغة من اللغات فلابد أن يعيشها وحدها لمدة معينة (تصل كأقل تقدير إلى ستة أشهر) فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، **وأن ينغمس في بحر أصواتها لمدة كافية لتظهر فيه هذه الملكة**. وذلك مثل ما يُفعل بالطلبة الأجانب في الجامعات الغربية في عامهم الأول؛ يمنعونهم من السماع والتحدث بغير اللغة التي سيتلقون بها دروسهم[54].

8- **الشروط التي يجب توفرها في معلم اللغة العربية:** كي يكون تعليم أي لغة ناجعا اشترط علماء اللسانيات والتعليمية على معلم اللغة توفره على شروط ثلاثة [55]:

(1)- **الملكة اللغوية الأصلية**: أن يكون قد تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى متعلميه.

(2)- **توفره على القدر الأدنى من المعلومات النظرية حول اللغة المدرسة**: أن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بصفة خاصة.

(3)- **ملكة تعليم اللغة**: تعد هذه الملكة الهدف الأسمى بالنسبة للمعلم، إذ يجب أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة، ولا يمكن أن يحصل على ذلك إلا إذا استوفى الشرطين السابقين أولا، ثم هذا الشرط اللازم وهو اطلاعه على محصول البحث اللساني والتعليمي وتطبيقه إياه في أثناء تخصصه بكيفية عملية منتظمة ومتواصلة.

9- **مراعاة احتياجات المتعلم من اللغة**: إن المقصود من تعليم اللغة هو إكساب المتعلم الملكة اللغوية والتبليغية في أقصر مدة ممكنة وبأقصر الطرق وأنجعها، لا أن نجعل منه عالما متخصصا في اللسانيات، لأن الذي يحتاج إلى العلم النظري هو المعلم الذي يكون في أمس الحاجة لأن يأخذ تصورا صحيحا عن اللغة التي يدرِّسها[56] لذا يجب استغلال الحقائق العلمية التي أثبتتها اللسانيات وما وصلت إليه البحوث الميدانية في تعليمية اللغات التي نحصرها في النقاط التالية:

- لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه، بل تكفيه الألفاظ التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية والفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية، أما الثروة اللغوية الواسعة فهذه ستكون من مكتسباته الشخصية يحصل عليها على مر الأيام من مسيرته الثقافية وفي تلقيه لشتى الدروس غير دروس اللغة.

- لا يمكن للمتعلم أن يتجاوز أثناء دراسته اللغة في مرحلة معينة حدا أقصى من المفردات والتراكيب، بل وفي كل درس من الدروس التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلا أصابته **تخمة ذاكرية**، بل **حصر عقلي خطير** قد يمنعه من مواصلة دراسته اللغة.

- ليس من الضروري أن يعرف الإنسان عددا كبيرا من المفردات والتراكيب ليعبر عن أغراضه بلغة سليمة أو بأسلوب بليغ، فقد لوحظ أن الرجل غير المثقف الثقافة الواسعة لا يستعمل بالفعل في خطاباته اليومية أكثر من 2500 كلمة، أما الواسع الثقافة فلا تتجاوز كلماته الواقعة بالفعل في خطاباته اليومية 4000 أو 5000 مفردة[57]. وهذا يدل على أن المستعمل من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود مقارنة بالرصيد اللغوي لأي لغة.

- **خاتمة:** إن أيَّ محاولة في ترقية أو تعليم اللغة العربية للناطقين ولغير الناطقين بها ستبقى ضعيفة المردودية، ما لم تنطلق مما أثبتته اللسانيات والتعليمية من مبادئ في ميدان تعليم اللغات[58]، لذا وجب على" معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية"[59]، على أن غايته لن تكون الاشتغال على اللسانيات كما يفعل اللساني، وإنما يوظف النظريات التي يراها صالحة ونافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما[60].

- **المراجع والإحالات:**

(1)- انظر عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ص174 و175.

(2)- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل إلى علم التدريس، قصر الكتاب الرباط، ط2 2000، ص13.

(3)- انظر، أوليفيي روبول: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، إفريقيا الشرق المغرب، 2002، ص 87.

(4)- انظر، أوليفيي روبول: لغة التربية، تحليل الخطاب البيداغوجي...المرجع السابق، ص87.

(5)- دوقلاس براون:أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة د/ عبده الراجحي، دار النهضة العربية 1994 ص25.

(6)- د/ محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق؛ دار المسيرة للنشر والتوزيع ط2 2002ص87.

(7)-"Modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences d'un situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'un procédure"
R- Galisson.D- Coste, Dictionnaire de didactique des langues édition n'5 Hachette, Paris- France, 1986 p41. (Apprentissage).

(8)- انظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...مرجع سابق، ص103.

(9)- انظر؛ د/محمد محمود الحيلة: تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق...المرجع السابق ص87.

(10)- انظر، محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية...المرجع السابق، ص29.

(11)- انظر، العربي اسليماني: التواصل التربوي، الأستاذ و التلاميذ نموذجا.
http://www.fikrwanakd.aljabriabed.net/index.htm

(12)- محمد الدريج مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب البليدة ط2 2000 ص13.

(13)- انظر، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، رشيد بناني، الحوار الأكاديمي والجامعي ط1، الدار البيضاء المغرب 1991، ص 39- 44.

(14)- انظر، فتحي فارس ومجيد الشارني: مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس ط1، 2003، ص23 .

(15)- د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية... مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، العدد4 سنة 1973/1974، ص19.

(16)– انظر، د/ مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، دار طلاس– دمشق ط1، 1988، ص 10 وما بعدها.

(17)– انظر، د/ شريف بوشحدان: واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي (الخطاب اللساني نموذجا) مجلة المجلس الأعلى للغة العربية العدد6، الجزائر 2002، ص269.

(18)– انظر، د/ مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث...المرجع السابق ص12.

(19)– انظر، د/ عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص23.

(20)– عبد الرحمان الحاج صالح: مدخل إلى علم اللسان الحديث تحليل ونقد لأهم مفاهيمه ومناهجه مجلة اللسانيات، العدد 1 المجلد الأول، جامعة الجزائر،1971، ص 32.

(21)– د/ عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية...المرجع السابق، ص 36.

(22)– انظر، د/ رابح بوحوش: اللسانيات وتطبيقاتها على الخطاب الشعري، دار العلوم للنشر والتوزيع عنابة، الجزائر، 2006، ص16/15.

(23)– د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية...المرجع السابق، ص19.

(24)– المرجع نفسه، ص24.

(25)– حوار مع د/ مازن الوعر أجراه معه يونس البوسعدي حول(علم اللسانيات)، انظر في الموقع التالي:

http://www.almajara.com/forums/archive/index.php?t-12720.htm

(26)– انظر، د/ أحمد شامية، في اللغة، دراسة تمهيدية منهجية في مستويات البنية اللغوية، دار البلاغ للنشر و التوزيع، الجزائر، ط1،2002، 195.

(27)– انظر، د/ أحمد شامية: المرجع نفسه، ص 195.

(28)– د/ أحمد حسين اللقاني ود/ فارعة حسن محمد: مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2001، ص 94.

(29)– انظر، د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية...المرجع السابق، ص23.

(30)– انظر، د/ عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية...ص31 وما بعدها.

(31)– د/ عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية...ص24.

(32)– انظر، د/ عبد القادر الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية...ص 32.

(33)– انظر، د/ حلمي خليل: مقدمة لدراسة علم اللغة... ص 180.

(34)– انظر، د/ الفاسي الفهري: اللسانيات واللغة العربية...ص05.

(35)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعيةالجزائر، 2007، ص 194.

(36)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1...ص194 و195.

(37)– انظر، محمد ساري: تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو–سبتمبر2001، ص

(38)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1...ص 198.

(39)– أحمد علي كعنان، تدريس اللغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق، ندوة اللغة العربية والتعليم مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000. ص 64.

(40)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر 2007 ص175.

(41)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1 ...ص191.

(42)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ...ص176.

(43)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1... ص182.

(44)– انظر: محمد ساري: تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد الثالث، العدد الثاني، يوليو–سبتمبر2001.

(45)– انظر، بشير إبرير: دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، مطبعة المعارف– عنابة– الجزائر، 2007، ص 80.

(46)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1... ص176 و177.

(47)– انظر، الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة، موفم للنشر الجزائر2007، ص 185.

(48)– انظر، الحاج صالح: السماع اللغوي العلمي عند العرب ومفهوم الفصاحة... ص188.

(49)– انظر، الحاج صالح: المرجع نفسه، ص 186.

(50)– انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1... ص 161.

(51)– انظر، المرجع نفسه، ص 75 و76.

(52)– انظر، المرجع نفسه، ص 176.

(53)- انظر، أحمد زياد محبك: أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، ندوة اللغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 2000. ص 609.

(54)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج1... ص 193.

(55)- انظر، الحاج صالح: بحوث ودراسات في علوم اللسان ...ص200.

(56)- انظر المرجع نفسه ص 199.

(57)- انظر المرجع نفسه ص 203 و204.

(58)-انظر، علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي" دار الثقافة المغرب، ط 1998، ص 22.

(59)- د/ عبد السلام المسدي: اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986، ص136.

(60)- انظر، علي آيت أوشان: اللسانيات والبيداغوجيا ... المرجع السابق، ص23.

علوم اللّغة العربية في ضوء اللّسانيات الحديثة

د. لبانة مشوّح
جامعة دمشق

إننا في عصر تيسرت فيه أدوات البحث واغتنت، فحري بنا أن نتقصى معارف الماضي، وأن نتحلى بالحكمة للمضي على درب السلف الصالح، فلا نكتفي بمجد غابر، ولا نهنأ بجَنى غيرنا، ولا نركنَ لما قبلُ، ولا نغلقُ عقولنا عن كل جديد نافع كي نحرِّسَ اللّغة بإغنائها، دون الخروج بحالٍ عن روح هذا اللّسان، أو الإتيان بما ينبو عن القياس، أو تمُجُّه الأذواق.

وبما أن اللّغة العربية، كسواها من لغات البشر، لا تقتصر على جملة مفردات وألفاظ ومصطلحات، بل هي كلٌ متكامل لا تقوم إلا بعناصرها كافة: أي مكوّنات اللّغة الصوتية والتركيبية والمُعجميةْ والدلالية، وعلة الشيء أي النحو وخصائصُه ومبادئه العامة، فإن جهودَنا يجب ألا تقتصر على إيجاد مقابلات الألفاظ والمصطلحات التي تفرزها الحياة العصرية والعلوم الحديثة، بل لا بد وأن تتعداها إلى استمرار العمل على الكشف عن علّة الأشياء وقوانينها، بما يمنع تصدّع بنى اللّسان العربي القويم ويرأب الصدع بين التنظير والتطبيق. وإن أي جهد يبذل في هذا الاتجاه إنما يخدم اللّسانَ العربي أولاً، والفكرَ العلمي عموماً، ويُعدّ خطوة على طريق الترغيب باللّغة العربية وتيسير تعلمها وتداولها، ويتيح لنا، ضمن أطر نظرية حديثة، الإفادة من وافر ما تقدّم من نتائج علوم اللّغة العربية التي تمخّضت عنها عبقرية فذّة وقدرةٌ على التحليل والتعليل ولا ريب فيها.

وبالتالي، فإن هدفنا من هذه الدراسة ليس بيانُ عظمة اللّغويين العرب وتفوقهم بل محاولةُ إثبات أن التراث مفاهيم أسست عليها النظريات اللّسانية الحديثة وطورتها وبالتالي فإن العودة للتراث اللّغوي العربي تساعد في إيجاد مقابلات عربية لفيض

المصطلحات اللّسانية الأجنبية الوافدة، وهي مشكلة واجهها الباحثون العرب وما زالوا في تلقيهم وتمثلهم لبنية هذا العلم الحديث بكافة فروعه ومستوياته بغية الاستفادة الذكية من مكتسباته النظرية، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة الوضع والإبداع فيه.

وسنرى كيف أن الحلقة ليست مفقودة والبون ليس شاسعاً بين التراث اللّغوي العربي والعلوم اللّسانية الحديثة، وبالتالي فإنه من الممكن الاستفادة من النظريات اللّسانية الحديثة في إعادة قراءة تراثنا اللّغوي، للوصول إلى فهم أفضل للغتنا العربية العتيدة والتعمق في قواعدها الناظمة. إذ من غير الممكن تطوير الدراسات اللّغوية باستخدام أدوات قديمة، على أهميتها المنهجية والتاريخية.

إن العودة إلى علوم اللّغة العربية في ضوء النظريات اللّسانية الحديثة إنما هو مناسب لأمرين اثنين: أولهما جني الثمرات المعرفية من دراسة التراث العلمي اللّغوي عند العرب بالتدقيق فيه وفهم مراميه والإحاطة بأبعاده، وفي ذلك فائدة لا ريب فيها للجهود الرامية لإدراك منطق اللّغة العربية وفلسفتها وتسهيل النحو وتيسير اكتسابه على أهله وتعلمه للراغبين بتعلم اللّسان العربي.

وثانيهما دحض زعم من زعموا أن ثمّة هوةً تفصلُ علومَ اللّغة العربية عند القدماء عن اللسانية الحديثة، مدّعين أن النظرياتْ اللّسانية إنما وجدت لألسنِ أخرى لا رابط بينها وبين العربية، ومناطقَ لغوية لا تمتُّ للمنطق اللّغوي العربي بصلةٍ.

وإنني اليوم إذ أمر، بما يسمح به وقتكم الكريم، مرور الكرام عل بعض المفاهيم اللّغوية التي شاعت عند القدماء، أشير لبعض ما يجمعها أو يقربّها من مفاهيم حديثة أطلقتها اللّسانيات منذ نشوئها كعلم قائم بذاته.

تتناسب عظمة إنجازات العرب في علوم اللّغة وعظمة اللّغة وعظمة المسؤولية التي ألقيت على عاتقهم في فهم القرآن الكريم والحفاظ عليه من كل تحريف أو تشويه وبالتالي فقد ارتبطت تلك العلوم اللّغوية التي تفجرّت فيضاً مدراراً من المؤلفات في علوم النحو والصرف والبلاغة، وارتبطت ارتباطاً وثيقاً بعلوم الفقه والتفسير التي أفادت منها أيما إفادة، لا بل اعتمدتها واحدة من ركائزها الأساسية. ولقد بنى النحاة واللغويون صرحا عظيما من قواعد العربية نحواً وصرفًا وصوتاً، وبذلوا جهوداً جبارة في التقعيد

والتصنيف والشروح، فاتسقت العلوم اللّغوية وتنوعت إلى حد التضخم والتقعيد والتكرار والإبهام لا بل والتناقض أحيانا حول بعض المسائل. لكن هذا لم يفقِدْها أهميتَها في أعين الدارسين والباحثين اللّسانيين المحدثين الذين لا ينفكونَ يعدّونَها المرجع الأولَ والأهم الذي يعتدُّ به في استقاء الأمثلة اللّغوية واستخراج المعطيات النحوية والصرفية والدلالية، لاستبيان الفصيح من المختل والصحيح من المنحول (اللّحن).

إن غنى العلوم اللّغوية العربية واتساعها وعمقها يجعل من المتعذر علينا في هذه العجالة الإحاطة بها إحاطة تامة أو حتى جزئية. ولا يسعني إلا أن أكون من المقصرين عن إيراد كل ما أفادت منه العلوم اللّسانية الحديثة مباشرة أو بالتراكم المعرفي. ولعل غنى العلوم اللّغوية العربية وسعتها يغفر لي اقتصاري على ذكر بعض المفاهيم النظرية التي أتى بها اللّغويون القدامى ونجدها اليوم في صدارة المبحث اللّساني الحديث، لا تكرارا عقيماً، بل تطويراً وتشذيبًا ومواءمة لطموح علمي ومعرفي أوسع وأشمل طموح لا يقتصر على دراسة لغة بعينها، بل يتجاوزه إلى دراسة آليات عمل الدماغ البشري المرتبطة باللّغة، وصولاً إلى الكشف عن المبادئ العامة التي تحكم عملية الاكتساب اللّغوي وتلك المرتبطة بالكفاءة والأداء اللّغوي لدى المرسل والمتلقي. كل ذلك عبر التعمق في خصوصيات اللّغات وتبيان آليات احترامها للقوانين والمبادئ اللّغوية العامة.

شملت دراسة اللّغويين العرب مستويات اللّغة كافة، الصوتية منها والصرفية والنحوية والدلالية وهي المكونات الأساسية الأربعة للسانيات النظرية. فلقد تناولوا خصائص الأصوات منفردة وتعرضوا لظواهر صوتية بارزة كالقلب والإبدال، وتحدثوا في المستوى الصرفي عن المعنى والمبنى اتفاقاً واختلافاً، وفي المستوى الدلالي تنبهوا إلى الترادف والمشترك اللّفظي والأضداد، ولم يُغفِلوا اللّهجاتِ والتصويب اللّغوي، فكان مفهوم اللّحن في الكلام متطورا لديهم، وهو ما نجده في المنهجية التي يتبعها اللّسانيون التوليديون والتي تأخذها عليهم مدارس أخرى في اللّسانيات.

أما في مجال الدراسات الصوتية، فإن ما أنجزه العلماء العرب بدءاً من القرن السابع الميلادي من تقسيم للأصوات وتصنيفها ووصفها بحسب خصائصها وسماتها

المميزة، وخصوصاً على يد الخليل بن أحمد الفراهيدي في مقدمة كتاب "العين" وسيبويه في كتابه، وابن جني في خصائصه وفي "سرّ صناعة الإعراب" قد هيأ السبيل لبلورة الصوتيات الحديثة كما صاغها فرديناند دو سوسورFerdinand de Saussure وتروبتسكوي Troubetskoi وبلومفيلد Bloomfield.

ميزت اللّسانيات بين الصوتيات PHONETICS وما يسمى بالفونولوجيا Phonologie وهو ما ترجمه البعض "علم التشكيل الصوتي (أنظر د.تمام حسّن) وآثر البعضُ الآخر تعريبَه، كما هو شأن الكثيرين أمثال د. إبراهيم أنيس (الأصوات اللّغوية، ص 5) ود. كمال بشر (علم اللّغة العام – الأصوات، ص 29، 30)، وسواهم.

وأما مصطلح الصوتيات فيدل على علم دراسة الأصوات التي تجري في الكلام من حيث هي حركاتٌ عضويةٌ مقترنةٌ بنغمات صوتية. وأما مصطلح الفونولوجيا فيتناول دراسة الأصوات في تجاورها وارتباطاتها، وسلوكها اللّغوي العربي، فها هو سيبويه ومن بعده ابن جني يوصّفان، وبدقة متناهية ومنهجية علمية لا نجد مثيلا لها إلا في الدراسات الصوتية الحديثة، السمات المميزة للحروف. فنراهما يتناولان خاصية التغوير Palatalization والاستطالة، وهي أخذ عناصر التفخيم، يتراجع فيها اللسان فيقرب من الجدار الخلفي للحلق)، وهو ما يقابل في الصوتيات pharayngelization كما تناولوا مسألة إطباق بعض الحروف، والإطباق يقابل المصطلح اللساني vélarisation. يقول سيبويه في كتابه عن الأصوات المُطبَقة "لولا الإطباق لصارت الصاد سينًا والطاء دالاً والظاء ذالا ولخرجت الضادُ من الكلام" وهو بذلك يسبق علماء الصوتيات في تصنيف الأصوات وفق ما يسمى بنظرية السمات أو الخصائص المميزة، إذ يرى أن الإطباق هو الخاصية التي تميز الصاد عن السين والطاء عن الدال والظاء عن الذال.

ولقد ورد التراث اللّغوي العربي مفهوم "المقابلات" وهو ما يقابل نظرية "القيم الخلافية" valeurs différentielles التي تقوم على تحليل علاقات التقابل في دراسة النظام النحوي عن طريق المقابلة بين العناصر المكونة له، أو تحليل النظام الصرفي عن طريق المقابلات بين الصيغ الصرفية. كما يحدد المعنى المعجمي أو الوظيفي عن طريق

المقابلات، أو ما يترجم حرفياً بـ "القيم الخلافية". وقد أدرك الكوفيون قيمة المقابلة في إيضاح المعنى وسموها "الخلاف". كما استعمل عبد القاهر الجرجاني مصطلح "الفروق" مشيرا إلى موضوع المقابلات بين المعنى والمعنى أو بين المبنى والمبنى (أنظر د. عبد الرحمن بن حسن العارف في المصطلح اللّغوي عند الدكتور تمام حسان ص 140- 141).

وكما كان العلماء العرب سبّاقين إلى الصوتيات، فقد تنبهوا إلى أحكام تبدّل خصائص الأصوات بحسب السياق الصوتي الذي ترد فيه، وكانت لهم بصمتهم في الدراسات المورفولوجية، فها هم قد درسوا الإخفاء والإظهار والقلب والإبدال والإدغام، وكلها لها ما يقابلها اليوم في الدراسات اللّسانية الحديثة.

ولقد تنبه ابن جني إلى الطبيعة الصوتية للغة عموما حين عرّفها بقوله إنها "أصوات يعبِّر بها كلُّ قوم عن أغراضهم" (أنظر الخصائص 33/1). ولقد دل بذلك في آن معاً على الطبيعة الصوتية للغة وعلى وظيفتها الاجتماعية التواصلية والتعبيرية. وهذا يقابل ما ذهب إليه اللّسانيون عندما عرفوا مصطلح langage على أنه "ملكة خاصة بالإنسان للتواصل والتعبير عما يدور بخلده بواسطة الصوت أو الصورة" (أنظر معجم لاروس).

لم يكن النحو لينفصل إذن عند الأقدمين عن الصرف واللّغة، وهو توجّه شكل أحدَ الركائز الأساسية للقواعد التوليدية بمختلف مراحلها، حيثً يقوم تحليل الجملة على دراسة بنيتها الضمنية المكونة من عناصرها المعجمية بسماتها المميزة النحوية والصرفية والدلالية، ثم دراسة القواعد النظمية التي تخضع لها، والتحولات التركيبية والصرفية والمورفولوجية التي تطرأ عليها من تقديم وتأخير وحذف وإضافة وإقلاب وإدغام وإخفاء وإظهار، ونفي واستفهام وتوكيد... وصولا إلى البنية الظاهرة للجملة بكل مكوناتها.

ونجد في اللّسانيات الحديثة عدداً من المصطلحات والمفاهيم التي تشكل محاور أساسية للدرس اللّغوي، منها على سبيل المثال لا الحصر مصطلح "الجملة". فقد ميزت اللّسانيات الحديثة بين مفهومي الجملة la phrase والكلام la parole. أماّ العلماء

العرب القدامى أمثال عبد القاهر الجرجاني في القرن الخامس للهجرة والزمخشري في القرن السادس للهجرة ومن بعدهما ابن يعيش في القرن السابع للهجرة فقد صرّحوا جميعا بالتسوية بين الجملة والكلام، بل إننا لا نعثر على أي أثر لمصطلح "الجملة" في كتاب سيبويه، إلا أننا نجد الكلمة في "مقتضب" المبرِّد الذي عدّ الجملة والكلام مترادفين، شأنه في ذلك شأن ابن سراج (أنظر د. مازن الوعر "جملة الشرط عند النحاة والأصوليين العرب في ضوء نظرية النحو العالمي لتشومسكي، ص 9، لبنان 1999) إلا أن من النحاة العرب من ميّز بين مفهومي الجملة والكلام، كرضي الدين الاستراباذي المتوفى سنة 686هـ.وابن هشام الأنصاري في القرن الهجري الثامن. فالكلام عند ابن هشام الأنصاري هو القول المفيد بالقصد –والقول يقابل هنا المصطلح اللّساني énoncé، وأما الجملة فهي كنايٌة عن الفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، وما كان بمنزلة أحدِهِما (أنظر المرجع نفسه).

من جهة ثانية فإن سيبويه الذي يسمي الجملة "كلاما"، ميّز بوضوح بين الكلام كخطاب يقع في مكان وزمان محددين وله وظيفة إخبارية واضحة والكلام كبنية قابلةِ للتحليل إلى مكونات ووحدات وعناصر خطابية، لكل منها وظيفةٌ دلالية وإفادية. وهو تماماً النهج الذي يتبعه اللّسانيون اليوم.

ومن المعروف أن النظام اللّغوي عند العرب "أنساق وأنماط" وهي عندهم اتفاقية تواضع عليها الأفراد، وتنتظم فيها الأصوات والكلمات والتراكيب. وفكرة "النسق" هذه نجدها في أساس الدراسات اللّسانية الصوتية والمعجمية والتركيبية. فقد توسّع مفهوم الأنساق ليشمل ما يسمى بالبنى النظمية syntactic structure الدالة على أنماط الجملة، والبنى االدلالية semantic structure وهي مجموع الدلالات في لغة ما والعلاقات الوظيفية القائمة بينها وأنواع البدائل المعنوية فيها. كما أن "الأنساق اللّغوية" يقابلها في الأدبيات اللّسانية الحديثة مصطلح "paradigm" الذي يترجم خطأً بـ "جدول التصريف" والأجدى بنا العودة لمصطلح "الأنساق الصوتية". وأما الأنساق النحوية فمفهوم شاع استخدامه في عدد من المدارس اللسانية، كالبنيوية تحت مصطلح word paradigme الذي يترجم عادة بـ"الجدول الكلمي (أنظر معجم المصطلحات اللّغوية

د. رمزي منير البعلبكي، ص 375) كما اصطلح على تسميتها بـ "الصيغ الصرفية" و"الميزان الصرفي". ثم تطور مفهوم النسق ليشكل جوهر ما يسمى القواعد التوليدية بالركن أو المكون syntagm أو "الوحدة النظمية".

وإن كانت الأنساق عُرفية في نظر العرب فقد جَهَدت النظريات اللّسانية الحديثة في الذهاب إلى أبعد من ذلك بغية تفسير الخصائص اللّغوية. فرأت أن الأنساق وإن كانت تختلف فيما بين اللّغات، إلا أنها تندرج ضمن نظام لغوي عام، وأنها على اختلاف خصائصها الظاهرية تستجيب لقواعد ومبادئ عامة تشترك كل لغات الأرض في الالتزام بها كل على طريقتها، لأنها ببساطة قواعد ذهنية تجعل الدماغ البشري يعمل وفق آلياتها.

وضع اللّغويون العرب الكلمات في أبواب، وهكذا فعلت مدرسة القواعد التوليدية التي لجأت إلى منهج أكثر تجريدية في التبويب والتصنيف هو "علم النَّظْم المَعْلمِي" وهو منهج في علم النظم تقسم فيه الأبواب النحوية بحسب خصائصها وسماتها النظمية. ثم انتقل التبويب إلى مرحلة أكثر تجريدية ليشمل العناصر المعجمية وعناصر وظيفية. فلم يعد يُكتفى بتبويب الاسم والفعل والحرف والنعت والظرف، بل تعدّاها إلى التصنيف إلى وحدات تركيبية وظيفية تختص ببعض السمات النحوية والصرفية والدلالية للعناصر المعجمية، كالوحدة الوظيفية العائدة للزمن، ووحدة صيغة الفعل والنفي والتعدي والابتداء أو التوكيد، إلى ما هنالك من صيغ وظيفية يستكمل الكلام بتمثلها.

كما تناول النحاة العرب بإسهاب موضوع "الإعراب والإبانة"، وميّزوا بين "الوظيفة النحوية" و"حالات الإعراب"، وهذا تحديداً ما تجلى في ما يسمى اليوم بنظرية حالات الإعراب. كما ميّز بعضهم بين الوظيفة النحوية الشكلية والوظيفة الدلالية يقول ابن جني: "يقول النحويون إن الفاعل رفع والمفعول به نصب، وقد ترى الأمر بضد ذلك. ألا ترانا نقول: "ضُربَ زيدٌ" فنرفعه وإن كان مفعولاً به. ونقول "إن زيداً قام" فننصبه وإن كان فاعلا. ونقول "عجبتُ من قيامِ زيدٍ" فنجرّه وإن كان فاعلاً؟ وهنا

نجد بذور النظرية الموضوعاتية théorie thématique لعالم اللّسانيات جاكندوف Jackendof.

ومن جهة أخرى نجد عند النحاة العرب ثلاثة أنواع من الإعراب: الإعراب الظاهر كما عند سيبويه، والإعراب المقدر عند الأخفش، والإعراب المعنوي الذي قال به الجرمي. وأما النظريات اللّسانية الأكثر تجريدا وتطورا في النحو والصرف (نظرية حالات الإعراب لتشومسكي case theory، فقد ميّزت بين نوعين من علامات الإعراب: المورفولوجية الظاهرة والمجردة التي يُستدل عليها بمؤشرات نحوية وصرفية تختلف باختلاف اللغات والعناصر اللّغوية وحالات الإعراب.

كما أن العرب القدماء ميزوا "الموضوع" من "المحمول" في الجمل الخبرية و"المسند" من "المسند إليه"، وعلى هذا تأسست قواعد Port Royal التي استوحت منها القواعد التوليدية الكثير، فأتى مفهوم الموضوع والمحمول والعلاقة بينهما جوهرياً في أحدث صيغة لها، ألا وهي نظرية الحد الأدنى.

– نظرية "العامل" في النحو العربي أسس عليها تشومسكي وجعلها محور نظريته التوليدية "العمل والإحالة" التي ضمنها عام 1981 كتاباً يحمل العنوان نفسه نظرية العمل والإحالة On Government & Binding Theory. لكنه ما لبث أن تخلى عنها تدريجيا ليُحِلَّ محلها مبدأ أساسياً في نظريته الأم ألا وهو مبدأ "الرأس" أي العنصر المحوري لأي مكون لغوي معجمياً كان أم وظيفياً.

– إننا كلما تعمّقنا في الدرس النحوي خصوصاً، والنظريات اللّسانية الحديثة عموماً، كلما تيقّنا من عظمة النحاة العرب الأفذاذ، الذين سبقوا تشومسكي بقرون عدة إلى نظرية العمل، ومهّدوا لنظريته العامة المتكاملة في حالات الإعراب وأخيرا وليس آخراً سبقوه إلى النظر إلى النحو على أنه العلة التي تحكم ترابط الأشياء وتماسُكَها في كلٍّ مُحْكمِ التنظيم. وهاهو الخليل بن أحمد الفراهيدي في القرن العاشر الميلادي، الثالث للهجرة يردّ على من سأله إن كان أخذ العِللَ عن العرب أو اخترعها من نفسه فيقول: "إن العرب نطقت على سجيّتها وطباعِها وعرفتْ مواقع كلامها، وقام في عقولها علَّتُه"، وهو بذلك قد سبق بعشرة قرون اللّسانيات الإدراكية

في محاولتها الإجابة على السؤال الكبير الذي تطرحه اليوم، ألا وهو كيف يعملُ الدماغ البشري باللّغة إدراكا وتوليدا.

ومن المفاهيم الأساسية التي نجدها في التراث النحوي العربي مفهوما الحذف والاستتار، وهما مفهومان استعادتهما القواعد التوليدية التحويلية، التي نحت أكثر إلى التجريد في التعامل مع مكونات الجملة، فطوّرت مفهوم الاستتار ووسعته ليغطي ما يسمى بالعنصر الفارغ، ونعني به كلَّ عنصر لغوي له في الجملة محتوى دلالي ووظيفة نحوية وموقع محدد على المشجر التتابعي، لكنه مستتر من الناحية المعجمية مجرّد صوتياً ومورفولوجياً. أي ليس له وجود لفظي. وهي فكرة شبيهة بفكرة الصفر التي نجدها في أنواع أخرى من التحاليل لدى أصحاب ما يسمى بالاتجاه الصفري في الدرس اللّغوي الحديث، ومفاد هذا المنهج أن هناك عناصر لغوية صوتية ونحوية وصرفية قائمة لكنها لا تظهر على صورة مادية، والضمائر المستترة إحداها.

– كما نجد في التراث النحوي العربي مفهومي التقديم والتأخير، وهو يظهر أيضا في نظرية تشومسكي التحويلية التي تعود لسبعينيات القرن الماضي والتي تقوم على أن بعض التراكيب النحوية والصيغ الصرفية تنشأ نتيجة تقديم أو تأخير بعض عناصر الجملة بما يتفق وبعض الشروط والقواعد العامة.

– بل إن النحاة العرب تنبهوا إلى بعض القواعد اللّغوية التي أظهرت الدراسات فيما بعد أنها قواعد عامة تندرج تحتها وتلتزم بها كل اللّغات. فهناك على سبيل المثال لا الحصر قاعدة مفادها أن الضمير لا يعود على متأخرٍ لفظا ومعنى، وهي القاعدة نفسها التي وجدت تعليلاً عند تشومسكي في إطار "نظرية الربط والإحالة" المشار إليها آنفاً Government & Bindig Theory، والترجمة أخذتها عن الدكتور مازن الوعر رحمه اللّه).

ومن جهة أخرى فإن مجرد القول بأن هناك متأخرا "لفظا" ومتأخرا "معنى" إنما هو دليل على أن اللّغويين العرب كانوا أول من استشعر وجود بنيتين للغة: بنية سطحية ظاهرة (هي تجلياتها الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية) وأخرى عميقة متضمنة

وهو ما يعرف في الدرس اللّغوي اللّساني الحديث بـ Deep structure و surface structure.

ومن القواعد النحوية المهمة التي استنبطها اللّغويون قاعدة تختص بموقع أسماء الاستفهام في الكلام، فقالوا: "لأسماء الاستفهام حقُّ الصدارة". وبصوغهم لهذه القاعدة التي تبدو في ظاهرها وصفية، وضعوا يدهم، من حيث لا يدرون، على سمة لغوية عامة لا تقتصر على العربية وحدها بل تتعداها إلى سائر لغات الأرض، وهو ما أطلق عليه التوليديون في منهجهم التجريدي الشمولي لعلم النظم المعلمي سمة [+Wh] وشملت كلَ المقيدات من أسماء استفهام وأسماء موصولة وإنْ- و – أنّ وما يقابلها في شتى لغات البشر. ولقد أدرج اللسانيون هذه العناصر اللّغوية ضمن فئة المقيدات أيضاً وأطلقوا عليها اسم complementizier.

وربما فات النحاة القدماء الربط بين ما سبق ومسائل لغوية احتلت في الدرس النحوي التقليدي موقعاً مهماً، منها على سبيل المثال لا الحصر: مسائلُ عدم جواز أن يعملَ ما بعدَ إنّ وما النافية وكم فيما قبلَها. والباحثون اللّسانيون اليوم أحوج ما يكونون للتأمل في هذه الخاصية، ودراستها دراسة عميقة شمولية، وربما ربطِها بموقع صدارة إنَّ وما النافية وكم، وعلاقتِها بما سواها وما يتبعها من مكونات الكلام.

يُعدُّ نهج النحاة العرب في تحليل الظواهر اللّغوية المرتبطة بتعدي الفعل إلى مفعولين أو ثلاثة مفاعيل، يعد، على بساطته التي تقرّبه من البديهيات، مدعاة للإعجاب في ضوء النظريات اللّسانية الحديثة. إذ أتاح للسانيين فهماً أفضل لهذا النوع من التراكيب في لغات أخرى غير ذاتِ صلة واضحةٍ باللّغة العربية، كالفرنسية والإنجليزية. فقد تمكن هؤلاء بفضل هذا التحليل، الذي يقوم على اعتبار مفعول "ظن" الأول بمثابة المبتدأ ومفعوله الثاني في حكم الخبر، وعلى اعتبار المفعول الأول للأفعال المتعدية إلى اثنين أو ثلاثة بهمزة التعدية في حكم الفاعل أقول تمكنوا بفضل هذا التحليل من صياغة ما يسمى بنظرية "الجملة الصغرى" Small Clause التي سمحت بإيجاد تفسير منطقي متكامل لمسائل شديدة التنوع ذات صلة بالخصائص التركيبية

التحويلية والصرفية لتراكيب التعدي الثنائي والثلاثي مما استعصى في الماضي على فهم الدارسين.

عرض أبو الفتح عثمان ابن جني لموضوع في غاية الأهمية يتصل بدراسة المعنى ألا وهو "السياق" وهو ما يطلق عليه المحدثون "سياق الحال". وما لبث علم الدلالة أن طور هذا المفهوم وفصّله ليغدو عند فيرث "سياق الموقف" Context of situation و"السياق الاجتماعي" وهو تحديدا ما سمّاه علماء اللّغة العرب من البلاغيين بـ "المقام" وورد عند ابن خلدون باسم "بساط الحال". وقد سبق ابن جني عالم اللّسانيات فيرث FIRTH واضع النظرية الشهيرة في السياق حين قال بأن المعاني قد لا يُتوصل إليها إلا بالظروف التي أحاطت بها، وهو ما خلص إليه علم الدلالة من أن استنباط المعنى لا يتم إلا باستكمال إدراك مجمل ما يحيط بالكلام (أنظر ابن جني: الخصائص 248/1). فسياق الحال إذن هو مجموعة الظروف التي تحيط بالكلام، ومجمل القرائن التي تسبغ على الكلام خصوصيته وتكسبه دلالة خاصة. وهو ما فصل فيه فيرث حين أشار إلى أن لكل إنسان واقعا اجتماعيا وتكوينا ثقافيا ونفسيا يصبغ شخصية المتكلم والسامع على حد سواء بصبغة خاصة، الأمر الذي ينعكس على السلوك اللّغوي، وهو مادة اللّسانيات الاجتماعية واللّسانيات النفسية.

ومما لا شك فيه، لا بل من طبيعة الأمور ألاّ يخلو الدرس النحوي العربي على عظمته، من بعض مواطن الخلل، فقد اتخذ النحاة العرب الشعرَ أحد أهمِ المصادر لاستقاء قواعد اللّغة وتفريعاتها، بيد أنه من غير الممكن من منظور لساني التقعيد والقياس على الشواهد الشعرية، فالشعر بعيد عن اللّغة العفوية التي هي مادة البحث اللّساني. فضلا عن أنه محكوم بالوزن والقافية مما يجعله يتجاوز أحيانا القواعد النحوية وهو ما يتجلى في قول النحاة إنه شاذ أو ضرورة، وبالتالي فهو من وجهة نظر لسانية لا يصلح مقياساً لاستنباط القوانين اللّغوية.

ما سبق يدفعنا لافتراض أن لسانيي القرن العشرين الذين أسسوا لهذا العلم قد اطلعوا على نتاج هذا الفكر اللّغوي العظيم، فبنوا عليه. وإن لم يكونوا قد فعلوا فهذا إن دلّ على شيء فإنما يدلّ على أن الفكر الإنساني العلمي يتقاطع ليلتقي عند

الحقيقة، وأن الألسن وإن اختلفت أدواتها وتعددت مناهجها وتباينت أشكالها، فإنها نتاج العقل الذي فطر على توليد الكلام بعدد لا متناه من التراكيب باستخدام عدد محدود من الكلمات، وبناء على قواعدَ ومبادئ عامة هدفُ اللسانيات الحديثة تحديدها والكشف عن آلياتها.

وبعد، فلقد تناولت في هذا البحث شذرات من التراث اللّغوي العربي في ضوء اللّسانيات الحديثة ليس إحياء لهذا التراث العظيم، فهو أثر باق على صرف الدهر بل تأكيدا لقيمته العلمية وتقليصا للهوة التي يرى البعض أنها تفصله عن العلوم اللّسانية الحديثة، وسعيا للعمل على دراسة اللّغة العربية اليوم بأدوات جديدة، ليست في جوهرها غريبة عن لساننا العربي وعن منطقه كما يرى البعض، إما حرصا على لغتنا وإما جهلا بطبيعة وأهداف بعض هذه النظريات اللّسانية الحديثة.

آراء تحليلية للمفاهيم المراسية في العملية التواصلية من خلال كتاب: "اللغة والتواصل" "لعبد الجليل مرتاض"

أ. فتيحة حدّاد

جامعة مولود معمري- تيزي– وزو.

عناصر المداخلة:

- تمهيد
- تمفصلات الكتاب.
- فوائد الكتاب.

أ- للطالب الجامعي، والمكتب الجامعية.

ب- للباحث الجامعي.

- خاتمة.

تمهيد: نتحدث والباحث من خلال كتابه "اللغة والتواصل" عن إشكالية يمكن وصفها بالصعبة والمعقدة، والمتمثلة في الإشكالية الاصطلاحية والعملية المطروحة في صيغة ثنائية "اللغة والتواصل": اللغة كمصطلح أول ذي مبادئ ومفاهيم أساسية وأبعاد نظرية تطبيقية، نحو ما هو عليه الحال في الدراسات اللغوية والنظريات القائمة عليها- القائمة على هذه الدراسات- والمفاهيم العلمية - العلوم- التي أتت ونتجت بدورها كحتمية نظرية ومنهجية للمفهوم المصطلحي كمعطى مادي مجرد إلاّ أنه مشعور به من جهة، ومفهوم التواصل كمصطلح ثان يهدف إلى تأسيس مفاهيم أساسية مبدئية شارحة للمبادئ والمعطيات العملية المتمثلة في الحركية المراسيّة فاتحاً بهذا أبوابًا واسعة أنتجت بدورها دراسات واتجاهات، وكذا نظريات ولدت

علومًا كلها أتت للبحث في مفهوم التواصل والمفاهيم الأساسية لمفهوم الحركية اللغوية أو ما يُمكن نعته بالعملية المراسية التي شرع الإنسان في تطبيقها منذ أن فرض عليه العيش على هذه البسيطة، إلاّ أن الإشكال الذي يفرض نفسه هنا هو ضرورة تساؤلنا عن الكيفية التي أسس بها "الباحث" "المؤلف" للمفهوم المزدوج للعملية المراسية لدى الإنسان في شكلها التقليدي المباشر "التبليغ والتواصل"؟

بمعنى أخر هل أسس عبد الجليل مرتاض لمفاهيم معمقة للعملية التواصلية التبليغية من خلال طروحاته؟ أي هل نشعر ونحن نتعامل والكتاب مع المفاهيم الأخرى للغة نحو المفاهيم الجمالية، التعبيرية الوجدانية، النسقية، وكذا البيداغوجيا العمليّة الحاملة للمعاملات التكنولوجيا المسقطة حاليًّا على المفاهيم التواصلية للغة من جهة وعلى المعطى المادي الصلب لها "الصوت" كمعطى فزيائي تقني قائم كوحدة متماسكة لأشكال تبليغية مرسومة "مكتوبة" أو مطروحة بشكل شفوي من جهة أخرى؟ أم أنه اكتفى بالوقوف عند المفهوم المباشر لهذا المصطلح المزدوج وفقط؟

للإجابة عن كل هذه التساؤلات وأخرى في الأفق سنحاول الوقوف أولاً مع بعض التعريفات لبعض المصطلحات التي لمسناها مصطلحات مفاتيح في مُؤلف عبد الجليل مرتاض أهمها:

I- تعريف المصطلحات الواردة في الكتاب:

1- اللغة: المصطلح، المراحل، النظريات

أ- 1 المصطلح:

أ- 1- 1 اللغة: Le langage

مصطلح أساس في الدراسات اللغوية، اللسانية: "القديمة والحديثة" العربية والغربية في المعاجم والقواميس والمؤلفات ذات الاختصاص اللغوي "اللساني" منذ الإرهاصات الأولى للدراسات اللغوية اللسانية[1]. وإذا أتينا للتفصيل في التعاريف التي قالت بهذا المصطلح ولاستقصائها لوجدنا تعريف "ابن جني أبو الفتح عثمان" (ت 362هـ) يأتي كأقدمها وأشهرها في التراث العربي الإسلامي، حيث قال: «حد اللغة أصوات يُعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[2]. والملاحظ أن هذا التعريف قد تناول ثلاثة عناصر هامة هي: الأصوات: موجودة في كل اللغات نحو ما هو عليه الحال في اللغة

العربية مثلاً فرغم تداخل بعضها مع بعض في اللغات ذات الأصل الواحد نحو اللغات السامية إلا أنها تبقى محدودة في كل لغة، وكذا مصطلح القوم أو الجماعة اللغوية الواحدة: فلكل جماعة من الناس لغة خاصة بهم، وفي استعمالاتهم وتداولاتهم، وهي أيضا أغراض: الإنسان يستعمل اللغة لأغراض معينة كالتعبير والتبليغ... وغيرهما.

أما التعريف الثاني، فهو التعريف الذي قال به العالم الأنتروبولوجي "إدوارد سابير" (ت 1939م): «...فاللغة منهج إنساني وهي نظام بشري غير غريزي لتبليغ الأفكار والأحاسيس والرغبات بواسطة رموز (Symboles) مستحدثة بطريقة إرادية»[3]، فاللغة إذًا نظام خاص من العلامات يُمكّن أفراد الجماعة اللغوية الواحدة التواصل فيمّا بينهم، ويتحدد هذا المفهوم (المصطلح) (اللغة)، حسب اللساني "هال" في مفهوم النمط الثقافي المنتظم المساعد في عملية التواصل: «إنّ اللغة نمط ثقافي منتظم يُمكّن الناس من التواصل والتعامل فيما بينهم بواسطة رموز اعتباطية شفوية سمعية متعارف عليها»[4] أما "سوسور فإنه يُحدد مفهوم هذا المصطلح في مقابل الكلام من خلال ثلاثة محاور أساسية:

أ- محور التقابل الاجتماعي والفردي، بحكم كون اللغة مجموعة من العادات اللسانية التي تتيح لكل فرد التواصل مع بقية أفراد جماعته اللغوية، ولهذا ترتبط اللغة بالحدث الاجتماعي بينما يرتبط الكلام بالحدث الفردي، (ب)/ محور التقابل بيّن الذاكرة والإبداع، فاللغة بمثابة مخزون في الذاكرة بينما يُشكل الكلام تصرفًا فرديًا في اللغة يترجم الكلام فعلاً ذاتيًا للذكاء الإنساني ... فاللغة في ضوء هذا التقابل تشبه موسوعة تشمل الرصيد اللغوي المخزون، (ج) محور التقابل بيّن الشفرة وطريقة استعمالها... ومن خلاله تعتبر اللغة شفرة مشتركة بيّن جميع الأفراد فهي تشبه سمفونية يعزف بها الأفراد بواسطة الكلام على أدوات مختلفة تلتقي كلها عند التقيّد بقواعد الشفرة[5] فاللغة على هذه الحال هي الوسيلة الأساسية في تواصل البشر فيها بينهم، إذ أجمعوا على استغلالها بأي طريقة كانت، حتى يبقى مفهوم التواصل قائما بينهم إلى الأبد، إلاّ أن الباحث الأمريكي المعاصر " نوام تشومسكي " "Nouam Chomsky" قد عرّف اللغة على أنها مجموعة من الجمل ذات مجموعة من

العناصر في قوله: « ... من الآن فصاعدًا ساعد اللغة مجموعة (متناهية أو غير متناهية) من الجمل كل جملة محدودة الطول ومتكونة من مجموعة محدودة من العناصر».(6)

هذا إذًا عن تطور مفهوم مصطلح اللغة من خلال الأبعاد الكرونولوجية والدراسات المصطلحية المسقطة عليها من الحضارتين: العربية والغربية، فماذا عن مراحل تطور اللغة كفكرة تيار ومن ثم دراسات، نظريات وعلوم ؟.

أ- 1- 2 المراحل التي مرت بها الدراسات اللغوية حتى اليوم:

أ- 1- 1- 2 المراحل الغربيّة: البحث العربي: تؤسس الالتفاتة العاجلة إلى الدراسة اللغوية التي كانت قائمة في الثقافة الإنسانية إلى ما قبل ظهور آراء "فرديناد دي سوسور" (1916م) بداية من الشعوب القديمة كالمصريّن والسومريّن والفنيقيّن الهنود والإغريق، وكذا الرومان(7) مرورًا بتلك الإسهامات القيمة التي ظهرت في القرون الوسطى خاصة في نهاية القـــرن الوسيط "le haut moyen âge"*- ومطلع العصر الحديث، وبالتالي الوقوف أيضا عند "اللسانيات المقارنة" La linguistique comparée، واللسانيات التاريخيـة، "La linguistique historique" والتي ارتبطت أكثر بكل ما له صلة باللغة من قريب أو بعيد خاصة المسائل اللهجية، وإشكالية إصلاح الكتابة والتهجئة وبالتالي وصف اللغات(8). والملاحظ يدرك أن هذه الفترة قد عُرفت بمفهوم التنظير اللغوي أو مرحلة النظريات اللغوية والتي ستؤدي بالضرورة إلى ترك عهد وراءها حتى لا نقول عصرًا طويلاً عريضا سيعرف بالعهد اللغوي الأول بعد ذلك الشرح الذي أحدثه العالم اللساني الفرنسي "فرديناد دي سوسور": كرونولوجيا وعلميا في ميدان الدراسات اللغوية، أي أن سوسور قد أسس بآرائه ومبادئه ومعطياته الثنائية لمفهوم الدرس اللساني الحديث ذي المنهجية العلمية الجديدة من جهة، ولفترة كرونولوجية تاريخية جديدة في تاريخ الدرس اللساني الحديث من جهة أخرى بعد أن عمل على:

1- التخلي عن المرحلة التاريخية الأولى للدرس اللغوي من حيث معطياته العلميّة والتي كانت قائمة على مفهوم الدراسات التاريخية في ظل المنهج الزمني التاريخي.

2- الالتحاق بالمراحل التاريخية الثانية- والتي كانت من تأسيسه- والتي بدأ العد فيها بداية من نهاية القرن 19م إلى يومنا هذا، أي اعتماد العالم الفرنسي "دي سوسور" منهجية علمية جديدة في ميدان البحث اللساني، وهي المنهجية الوصفية الآنيّة والتي سوف تتولد عنها عدة مدارس، وعدة نظريات أيضا أهمها:

1- « مدرسة جنيف، والتي أرسى قواعدها "فردنا دي سوسور" ذاته .

2- حلقة براڤ، والتي أسسها اللساني "فيلام متيوس" "Vilem Mathesius" والتي تولدت عنها المدرسة الفرنسية خاصة تلك التي ارتبطت بالدراسات الوظيفية أو التوظيف الصوتي في التركيب بزيادة الباحث الفرنسي اللساني "أندري مارتيني" "André Martinet" (1954م) " Le fonctionnalisme ".

3- مدرسة كوبنهاڤن والتي وضع أسسها "لويس هلمسلف" " Luois Hyelmslev " و"هان يورقان" " Han Yorgen Vldal".

4- مدرسة لندن، والتي إرتبط اسمها بالباحث فيرث " J. R. Firth ".

5- المدارس الأمريكية والتي عرفت تيارات لسانية كبرى مثل اللسانيات الوصفية، والبنيوية "لبلومفيلد" (Bloomfield)، والقواعد التحويلية التوليدية "لتشوميسكي نوام" "Nouam Choumsky"».(9)

تطورت الدراسات اللغوية إذًا بعد خروجها في القرون الوسطى من حيز الفنون إلى حيّز العلوم- وارتقت على يد الباحث اللساني "فرديناد دي سوسور" عن طريق طرحه لمفاهيم ومبادئ جديدة، جاءت في قالب ثنائيات في أكثر الأحيان ونصوص تعريفية لمفاهيم وقضايا دقيقة محدودة ومدروسة أحيانًا أخرى أهمها:

1- أن اللغة البشرية نظام من العلامات "Système de signes".

2- أن اللغة البشرية الإنسانية الطبيعية يمكن أن تصدر في ثلاثة أشكال، أو ثلاثة قوالب وهي:

أ- اللغة في شكلها الإنساني دائمًا: Le langage

ب- اللغة في شكلها الجمعي اللسان: La langue

ج- اللغة في شكلها الفردي الكلام: La parole

3- اللغة غاية في ذاتها: اللغة تدرس ذاتها لذاتها.

4- الوظيفة الأساسية للغة التبليغ والتواصل.

ب- 1- 2- 2 المراحل العربية: البحث العربي: أوضحت الدراسات المطلع عليها في هذا الميدان* أن الدراسات اللغويّة العربية قد جاءت كنتيجة حتمية لتلك المراحل الكرونولوجية التي مرّ بها البحث اللغوي – اللساني- الإنساني بحكم أن هذه الأخيرة - الدراسات اللغوية العربية- قد جاءت متأخرة قياسيًا بالمراحل الزمنية الأخرى التي مرّ بها البحث اللغوي عند الأجناس الأخرى من إغريق، ويونان، وهنود ويهود... إلخ على اختلاف مراحله واتجاهاته.

والملاحظ للدراسات اللغوية العربية وللظروف التي مرّ بها البحث اللساني العربي يستنتج أنها أتت كحتمية تطويرية للظروف الاجتماعية المحاذية بشكل أو بأخر للمعطيات الدينية في البلاد الإسلامية خاصة القرآنية منها،(10) ** حيث نجد أن كل المبادئ والأسس التي قامت عليها الدراسات اللغوية العربية والتي أفضت فيما بعد إلى نظريات ومدارس لسانية (لغوية) قد أتت للبحث في الطرائق والأساليب الحافظة للغة القرآن من الزلل أو الخطأ، لغاية حفظ الدين الإسلامي بمبادئه وأهدافه، وهي:

1- النظريات ذات الارتباط المعجمي: والتي ارتبطت ارتباطا وثيقًا بالبحث المفرداتي البديل- الصائب- في البوادي العربية البعيدة لدى الأعراب الأقحاح، وقد تدوولت هذه الفكرة منذ عهد الرسول "ص" وتطورت منهجيًا ومحتوياتيا في العهد الأموي مع أبي مروان وبني معاوية، حيث تأسست معاجم وقواميس كثيرة ومتنوعة تنوعت واختلفت مع تطور الزمن وتقدم الاهتمام بالدراسات المعجمية أهمها:

1- معاجم الألفاظ:

أ- مدرسة الترتيب المخرجي:

1- معجم العيّن للخليل بن أحمد الفراهيدي.

2- المحيط الصاحب بن عباد.

3- تهذيب اللغة للأزهري.

ب- مدرسة الترتيب الألفبائي:

1- الجمهرة لابن دريد.

2- المقاييس لابن فارس.

3- الجواهري والصحاح.

4- لسان العرب لابن منظور.

5- القاموس المحيط للفيروزابادي.

2- معاجم المعاني:

❖ **مدرسة الترتيب الموضوعاتي:**

1- المخصص لابن سيدة.

2- كفاية المتحفظ ونهاية المتلفظ لابن الأجدابي.

2- النظريات ذات الارتباط النحوي والصرفي:

أ- النظريات ذات الارتباط النحوي: سبق وأن أشرنا إلى أن الدراسات اللغوية العربية قد صاحبت وبشكل عمدي، الدراسات الفقهية وتلك المرتبطة بالحفاظ على سلامة اللغة لسلامة الدين، ويأتي البحث النحوي في اللغة العربية- والذي بدأ متأخرًا عن البحث المعجمي- خاصة في المراحل الأولى له- والتي قامت على جمع اللغة في البوادي، لأن المنطق يقول أنه لا يمكن القيام بتأسيس علم دون مادة خام لهذا العلم لذا استوجب وضع مادة تحت تصرف النحوي أتت أيضا كنتيجة حتمية للدراسة ذات البعد العقائدي الديني، وقد بدأ البحث في نحو اللغة العربية في شكل فن قبل أن يتحول إلى دراسات ومن ثم نظريات فمدارس وبالتالي علوم على النحو التالي:

أ- أراء وتوصيات لأصحابها: اختلفت الآراء والدراسات في تحديد البدايات الأولى للنحو العربي، حيث تراوحت ما بين:

1- الرأي القائل بأن علي بن أبي طالب (كرم الله وجهه) قد أو عز لأبي الأسود الدؤلي بوضع النحو.

2- الرأي القائل: إن زياد بن أبيه هو واضع النحو.

3- الرأي القائل: إن أبا الأسود الدؤلي هو الذي فزع إلى نفسه ووضع قواعد النحو.

4- علي بن أبي طالب هو واضعه.

5- الرأي القائل: أن نصر بن عاصم هو واضعه.[11]

ب- تأسيس المدارس النحوية: جاءت المدارس النحوية كتعبير عن الأبعاد والآراء المختلفة التي كانت تنادي بأساليب مختلفة أيضا لذود الخطأ عن اللغة العربية أهمها:

1- المدرسة البصردية: كأولى المدارس.

2- المدرسة الكوفية: كثانة المدارس.

3- المدرسة البغدادية: مدرسة مخضرمة.

4- المدرسة الأندلسية: آخر المدارس، إلى جانب المدرسة المصريّة* حملت هذه المدارس اتجاهات ونظريات تضاربت أحيانًا وتلاقت أحيانًا أخرى نحو:

أ-الريادة في وضع النحو: للبصرة.

ب- كثرة العوامل والمعمولات: للكوفة.

ج- السماع والتحليل والقياس: للكوفة.

د- الاتساع في الرواية والقياس: للبغدادية.

هـ- كثرة التعديلات والتعليلات والآراء: للأندلسية.[12]

والملاحظ أن هذا الزخم من البحث في الميدان النحوي والتأسيس القواعدي للحفاظ على اللغة العربية من اللحن والخطأ قد صاحبته آراء تبحث عن المفاهيم الصرفية والتي تقوم بمعالجة التركيب الصرفي في المقام الأول وتختلف بالضرورة القصوى في أهدافها عن النظرية النحوية، والتي تتمثل في:

- ظاهرة التعدد التي تنشأ من تغيّر الصيغة لإنتاج صيغة من أخرى عن طريق:

أ- الاشتقاق.

ب- التصريف.

ج- التركيب المزجي أو العددي.[13]

3- النظريات اللغوية العربية الحديثة: إن نشأة البحث اللغوي العربي في وقت متأخر الذي جاء في نهاية القرون الوسطى " le haut moyen âge" قد جعله في خانة البحوث التي لا تحمل صبغة أنتروبولوجية متجذرة من جهة، ولا أسسا صلبة مصاحبة للنظريات وكذا المدارس اللسانية الغربية الحديثة، كمدارس ذات صبغة متطورة في ميدان البحث اللغوي الحديث والمعاصر من جهة أخرى- وحيث وجدناها مترجمة لأعمال الغير، متضاربة في استغلال ترجماتها نظرًا لضعف الزاد اللغوي العربي إلاّ أن بعض الآراء- حتى لا نقول النظريات- الواردة حاليّا من هنا وهناك يمكن أن تؤسس وتجمع ويصطلح عليها بالمجهودات الحديثة للدراسات اللغوية للغة العربية، أهمها:

1- الدراسات التي قام بها الباحث اللغوي الحديث: "تمام حسان" نحو بحثه عن معنى ومبنى اللغة العربية.

2- الدراسات التي يقوم بها الباحث اللساني الجزائري الحديث "الحاج صالح الجزائري" حول النظرية الخليلية".

3- المجهودات التي تقوم بها كل من:

أ-المجامع اللغوية في ميادين مختلفة.

ب- المكاتب التنسيقية نحو:

- المكتب التنسيقي للتعريب بالمغرب.
- المكتب الساهر على بناء العملية الاصطلاحية وترجمته في تونس.

ج- مركز ترقية اللغة العربية بالجزائر والذي أسس من قبل الباحث العالم الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح، هذا إذًا عن مفهوم مصطلح اللغة والمراحل التي مرّ بها البحث اللغوي عند الغرب وعند العرب، فما وقع هذا على التحليل والتركيب الذي قدمه الباحث عبد الجليل مرتاض في كتابه أو مؤلفه على "القائم على طرح مفهوم" اللغة والتواصل" في ظل المنطوق والمكتوب؟

- توجب علينا للإجابة عن كل هذه الطروحات ضرورة وصف الكتاب "المُؤَلف" وضرورة طرح تمفصلاته، إلاّ أننا نرى أن الوقت لم يحن بعد بحكم عدم تعرفنا أيضا إلى مفاهيم بعض المصطلحات والتي طرحها الباحث بقوة في الجزء الثاني من مؤلفه والتي نجدها مصطلحات مفاتيح لمن يريد فهم المرجع ومحتواه خاصة تلك

المرتبطة بالعملية المراسيّة في شكليها: المكتوب والشفوي من جهة ومفهوم العملية التواصلية وفعل التواصل ومصطلحه من جهة أخرى.

I- وصف الكتاب: أراد الأستاذ "د/ عبد الجليل مرتاض" في مؤلفه "اللغة والتواصل" "إقترابات لسانية للتواصلين: الشفوي والكتابي" التعريف بالوظيفة الأساسية للغة: التبليغ والتواصل في ظل المعطيات اللسانية الأخرى المحاذية لها، في قالب لغوي دقيق جدًا، وبسيط جدًا أيضا خدمة للمطلب والمتبقي من وراء المؤلف*، هذه الوظيفة التي أتت مع "سوسور" في البداية الأولى للدرس اللساني الحديث كنقطة من إحدى تلك النقاط المهمة التي اعتمدها هذا العالم كمبدأ أساس في إرساء نظريته العلمية الجديدة من جهة ووصفه للظاهرة اللغوية الإنسانية من جهة أخرى، والتي ستحول وترتقي مع الوقت، ومع تتبع المؤلف د/ عبد الجليل مرتاض إلى نظرية، ومن ثم إلى علم، فكيف ذلك؟.

للإجابة عن هذا السؤال وُجب علينا الوقوف مرة أخرى عند بعض المفاهيم والمصطلحات التي تتمثل في الجزء الثاني من مؤلف "د/ عبد الجليل مرتاض" والمتمثلة في إشكالية اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة أو اللغة في شكليها المراسي: المكتوب والمنطوق وهي:

أ/4/1 المنطوقة، واللغة المنطوقة.

أ/5/1 المكتوب، واللغة المكتوبة.

أ/6/1 الشفوي، والمشافهة.

أ/7/1 التواصل والاتصال.

أ/8/1 أنواع التواصل.

أ/3/1 المنطوق واللغة المنطوقة: إن الحديث عند المنطوق يعني الحديث عن اللغة في شكلها الشفوي وقد مر الإنسان بمرحلة النطق أولاً كمرحلة ضرورية وحتمية لمراحله البدائية الأولى، وظّل على ذلك إلى أن ظهرت الضرورة إلى وجود وسيلة يحفظ بها كلامه وينقله عبر مسافات طويلة دون النقل الشفوي الذي لا يحتفظ إلاّ بمضمون المنطوق مخترعًا رموز الكتابة وعليه نقول إن تعريف المنطوق قد ورد في الدراسات

القديمة والحديثة العربية والغربية إلاّ أنني سأكتفي بالوقوف عند الدراسات الحديثة حيث جاء مفهوم هذا المصطلح عل النحو التالي:

1- تعريف المنطوق: تشير كل المعاجم والقواميس المختصة التي اطلعنا عليها لهذا الغرض[1] إلى أن مفهوم المنطوق يذهب في اتجاهين أو تعريفين اثنين هما:

أ- التعريف الصوتي: La définition phonétique

هو عبارة عن مجموع تلك الإمكانيات الناتجة عن الجهاز الصوتي لتحقيق الأصوات اللازمة للغة بحكم كون الأصوات هي نتيجة الاهتزازات الصوتية.[14]*

ب- التعريف اللساني La définition linguistique

يتوافق التعريف اللساني لهذا المصطلح مع تعريف الباحث اللساني الفرنسي "أندري مارتني" " André Martinet" لمفهوم الكلام المنطوق في عملية النطق قائلاً: «إن اللغة الطبيعية، والتي تختلف بالضرورة عن اللغات الاصطناعية تقوم على مفهوم التقطيع المزدوج لمدرج الكلام

" La double articulation "»[15]، والذي يعني به أن عملية نطق اللغة الطبيعية وتلفظ أصواتها يأتي في مرحلتين اثنتين هما:

أ- مرحلة تحقيق الوحدات الصغرى أو الفونيمات: " Les phonèmes "

ب- مرحلة تحقيق الوحدات الكبرى أو المونيمات: " Les monèmes "

فهي صفة مميزة للغة الطبيعية، وعليه فإن للغة المنطوقة تعاريف متعددة ومتنوعة أهمها:

1- تعريف اللغة المنطوقة: يُعرف قاموس "اللسانيات وعلوم اللغة الكبير" لـ "جون ديبوا والأخرون" اللغة المنطوقة على النحو التالي: «اللغة أو اللسان المنطوق هو شكل اللغة المستعملة في المحادثات اليومية نحو المحادثة الشفوية كعملية عكسية للغة المكتوبة»[16]. كما تعرف اللغة المنطوقة أيضا على أنها الكلام التلقائي الموضوع في صياغة حرة في مواقف تبليغية طبيعية معينة[17]، وهي أيضا لغة الخطاب اليومي لا النظام اللغوي[18] فاللغة المنطوقة إذن هي لغة الأداء الصوتي الذي تظهر فيه جميع العناصر الصوتية الأساسية والثانوية بحكم كون الأصوات هي أصل طبيعة اللغات جميعًا.[19]

2- تعريف مصطلحي الشفوي والمشافهة: L’oral, l’oralité

قبل أن ننتقل إلى مفهوم المكتوب وبالتالي التعريف باللغة المكتوبة، ارتأينا الوقوف عند مفهوم الفعل الشفوي" L’acte oral" رغبة منا في رفع اللبس

وتحديد الفروق القائمة بين المصطلحين: المنطوق، والشفوي. وعليه فإن تحديد هذا المصطلح "الشفوي"، وتعريفه يأتي على النحو التالي:

أ- الشفوي: نقول الوضع أو السنن الشفوي "Le code oral"، الخطاب الشفوي، اللغة الشفوية... الخ. عكس القانون الكتابي، أو اللغة المكتوبة، حيث إن لسانيات "القرن 19م"، و"القرن 20"، ودراسات مناهج تعليم اللغات قد أشاروا إلى عدة مفارقات قائمة بين المكتوب والمنطوق أو المشافهة (الشفوي) نحو ما نلمسه في مدى تحقيق قواعد وقوانين النظام اللغوي، أو مجال تحقيق الخطابات فالخطاب المكتوب يمكن العودة إليه، إلى لغته، إلى جمله، إلى النص المكتوب عكس الخطاب الشفوي أو المنطوق فليس باستطاعتنا العودة إليه، أو العودة إلى ما قلناه بالتدقيق لأجل تصحيح الأخطاء الواردة فيه، مثلاً...[20] وعليه فإنّ:

ت- **المشافهة:** هي تلك العملية التي تحقق خصائص اللغة الشفوية والمعطى الشفوي والتي تفتقد إلى كثير من مواصفات اللغة المكتوبة[21]، والتي يمكن حصرها في النقاط التالية:

1- القواعد النحوية: محظوظة في اللغات المكتوبة، مثل ما في اللغة العربية بالنسبة للعلامات الإعرابية على الرغم من أنها علامة لغوية أكثر منها نحوية.

2- القواعد الصرفية: تظهر في الكتابة أيضا، وبكل وضوح في الضمائر المتصلة والمنفصلة.

3- القواعد السياقية: الجملة المكتوبة تصاغ في أغلب الأحيان إن لم نقل دائمًا بشكل سليم، فتأتي اللغة مشبعة، عكس ما هي عليه اللغة الشفوية.

4- القواعد الأسلوبية: تضطرب الأساليب في اللغة الشفوية، وتراعى في اللغة المكتوبة.

ولأجل هذا نجد أن الدراسات الحديثة القائمة على البحث في ميدان معالجة اللغات والتمرس لها (اللغة) La pratique systématique de langue تؤكد على

أهمية تحقيق اللغة السليمة المتبعة "Le langage soutenue" وإلزامية التنحي عن الأساليب اللغوية المبتذلة Le langage relâche /familier.

وعليه نخلص إلى أن: مصطلح "النطق" أو "المنطوق" هو مصطلح فونيتيكي صوتي مرتبط أكثر بالدراسات الصوتية للغة البشرية " l'étude phonétique du langage humaine"، أما مصطلح الشفوي فإننا نجده أكثر في الدراسات الأدبية خاصة تلك المرتبطة بالآداب الشعبية، والدراسات الفلكلورية من شعر تقليدي شعبي هجوي، قصص، روايات، حكايات قديمة، فنقول الحكاية المروية أو الشفوية، أو القصص المحكية أي الواردة في شكل شفوي، تردد وتسرد من قبل شخص معين أو جماعة معينة في الأسواق والطرقات نحو ما هو عليه الحال في الآداب القديمة: العربية واليونانية القديمة وغيرهما.من الحضارات الأخرى:

« ومازال الأدب الشعبي يعتمد على الشفوية التي قيلت بها النصوص القديمة التي سجلت متأخرة بعد انتشار الكتابة عند معظم الأمم، والأدب الشعبي مثال صادق وأمين على مرحلة الشفوية التي تحدث الإنسان بها منذ هبوطه إلى الأرض حتى الآن وهي الشفوية التي نزلت بها النصوص القديمة زمنًا طويلاً...» [22].

و على الرغم من هذه الخلاصة المتوصل إليها ـ إلاّ أنه يستوجب علينا الإشارة إلى أن المصطلحين "المنطوق، الشفوي" مترادفان في كثير من الدراسات اللغوية أو اللسانية، وكذا الصوتية البحتة في اللغة العربية.

3- تعريف المكتوب (الرسم، الكتابة، الخط): l'écrit، واللغة المكتوبة

أ- تعريف المكتوب (الرسم، الكتابة، الخط): L'écrit

تعددت تعريفات هذا المصطلح أيضا، ومنها تعريف العلامة عبد الرحمن ابن خلدون حين قال: «وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس..»[23]، و«هو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية، وهو صناعة شفوية، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يُميز بها عن الحيوان...» [24] كما يعرف الغربيون أيضا على أنه «الصياغة "اللغة المكتوبة" لها مفهومان مختلفان، أما المفهوم الأول فهو الذي نقول فيه إن اللغة المكتوبة هي مجموع الأشكال النوعية أو الخاصة التي نستعملها عندما نكتب، وهذا يعني عندما نقوم بعمل كاتب أو عندما نكتب نصوصا تفرض علينا

نوعا من الالتزام، فنقول في هذه الحالة إن اللغة المكتوبة هي اللغة الأدبية)، ... وفي المفهوم الثاني: فإن اللغة المكتوبة هي تسجيل أو عملية نقل اللغة الشفوية أو المنطوقة ...» [25]* وعليه فإن:

ب- اللغة المكتوبة:

هي اللغة المدونة، التي رُمِزَّ لها أي إلى رموزها الصوتية المسموعة " les symboles phonétique" برموز كتابية مقروئة، تتأثر دائمًا بنوع الخط الذي يكتب به أو ترسم به وبأسلوب الكاتب وقواعد الكتابة[26] وبالتالي قواعد اللغة المكتوبة نحو ما هو عليه الحال في الكتب المدرسية التعليمية، بحكم كون الشكل المكتوب ليس لغة، ولكنه طريقة تسجيل اللغة بالإشارات والرموز المرئية[27] وقد عرفت اللغة المكتوبة على أنها لغة النصوص الثابتة، حيث ارتبطت بكل ما هو مرسوم ومسجل نحو ما هو عليه الحال في النحو القديم والنصوص المقدسة على حد تعبير ابن خلدون في هذا قائلاً: «... فهي تُطلع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلد البعيد... وخروجهما في الإنسان من القوة إلى الفعل إنّما يكون بالتعليم...» [28]، واللغة المكتوبة وظيفتان أساسيتان هما:

1- الأولى: وتكمن في التخزين الذي تقوم به وتتجاوز من خلاله عمليتي: التوصيل الزماني والمكاني.

2- الثانية: وتتمثل في نقل اللغة من المجال السمعي إلى المجال البصري والبصر بسبب أغوار الكلمات في سياقاتها الأصلية "les contextes originaux"[29]، فاللغة المكتوبة على هذه الحال هي عملية تمثيل الكلمات أو الأفكار عن طريق مجموعة من الرموز المختلفة[30]، وعليه نقول إن اللغة نوعان:

1- المنطوق

2- المكتوب.

وهي أيضا عملية تواصلية من خلال هذين الإجرائين المنهجيين في أشمل وأكبر عبارة يمكن أن تقدم في هذا الشأن في نحو الدراسات اللسانية الحديثة والمعاصرة فكيف يُمكن تعريف مصطلح التواصل والعملية التواصلية؟.

أ- 1- 6 التواصل، الاتصال Communication: تعددت التعريفات المرتبطة بمفهوم التواصل أو الاتصال لغة واصطلاحا وهذا بتعدد المراجع والمعاجم التي عرفت هذا المصطلح من جهة والعلوم المستغلة له كمصطلح ومعنى، وعليه فإن:

أ- تعريف المصطلح: تواصل اللغة هو الإبلاغ والإطلاع والإخبار أي نقل "خبر ما" من شخص إلى آخر، وإخباره به وإطلاعه عليه(31)، ويُشير Le petit Robert في طبعته الواحدة والثمانين إلى أن التواصل يعني إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما كما أنه يُشير إلى فعل التوصيل، ويعني أيضا التبليغ، أي توصيل شيء ما إلى شخص ما وإلى نتيجة ذلك الفعل(32)، أما إذا أتينا إلى تعريفاته - "تعريف المصطلح"- الإصطلاحية لوجدناها أيضا متعددة أهمها:

أ- 1- 7 أنواع التواصل:

1- مفهوم التواصل في ظل علم الاجتماع: "التواصل الاجتماعي": يرتبط مصطلح الاتصال أو التواصل في البحث التراثي العربي مع العلامة عبد الرحمن ابن خلدون في كتابه المقدمة التواصلية وفيها، حيث يقول: «فالمتعلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك...»(33)، وإن تحدث ابن خلدون عن الأبعاد الاتصالية أو التواصلية فإنما كان ذلك إدراكًا منه لضرورة العملية التواصلية في البناء العمراني الاجتماعي على غرار الباحث النفسي المحدث "جون ديوى" " Jean Dewey" الذي يرى أن الاتصال هو تلك العملية التي يُمارسها الأفراد في المجتمع، والتي من خلالها يتبادل الناس معلوماتهم وأفكارهم وكذا مشاعرهم وعليه فإن مفهوم الاتصال أو التواصل في ظل علم الاجتماع هو عملية تفاعل بين طرفين وضرورة من ضرورات استمرار الحياة الاجتماعية لتحقيق التفاعل الاجتماعي.(34)

2- مفهوم التواصل في علم النفس: المفهوم النفسي للتواصل: تحتل العملية التواصلية كعملية واقعية ملموسة في حياة الفرد مكانًا مهمًا وبارزًا في المسائل والقضايا المعالجة من قبل علماء النفس، وأصحاب هذا الاختصاص بحكم أنهم يرون أن لهذه الظاهرة فعالية مهمة في فهم آليات السلوك البشري من جهة وضرورة معالجته

(السلوك) من جهة أخرى، والمثل الفرنسي في هذا الشأن قائم: تحدث، تواصل وفقط*، حيث يعمد المختصون في علم النفس إلى الاتكال على العملية التواصلية والمحادثات التي تقوم ما بينهم وما بين مرضاهم رغبة في الوصول للمرحلة القصوى من العلاج، وهو ما يسمى في علم النفس بالعمليات التخريجية "l'extérioration"، حيث يعرف جون كلود أبريك "Jean Claude Abric" التواصل في قوله: «... هو مجموع الآليات التي يحدث من خلالها تبادل المعلومات والمعاني بين الأشخاص في مجالات اجتماعية».[35]

3- مفهوم التواصل في الدراسات اللسانية وعلومها: "المفهوم اللساني للتواصل"

أسس سوسور لمفهوم العملية التواصلية في العمليات الشفوية[36]، أي في اللغة المنطوقة، المشافهة مستنتجًا ومستخلصًا للوظيفة الأساسية للغة والتي مثّل لها بمفهومي التبليغ والتواصل. مؤكدًا أن نقطة انطلاق هذه العملية تكمن في ذهن أحد الأشخاص الذي يزمع القيام بعملية التواصل حيث تتواجد الأحداث الشعورية المرتبطة بتمثلات الرموز اللغوية أو بالصور الإيصاتية المستعملة للتعبير عن هذه التمثلات "les représentations" ونقلها للأخر[37]، فالعملية التواصلية على هذه الحالة ذات أهمية قصوى في الدراسات اللسانية بحكم أنها تؤسس لمفهوم التفاهم بين الناس، وتواصل علاقاتهم مع بعضهم البعض، حيث يُعرفه المعجمي جون ديبوا والآخرون على النحو التالي: « التواصل "la communication" تبادل كلامي بين المتكلم الذي ينتج ملفوظًا أو قولاً موجهًا نحو متكلم أخر l'interlocuteur يرغب في السماع أو في إجابة واضحة كانت أو ضمنية (Explicite ou implicite) وذلك تبعا لنموذج الملفوظ الذي أصدره المتكلم "le sujet parlant"».[38] ** هذا إذن عن مفهوم العملية التواصلية عند أبي اللسانيات ومؤسسها "فرديناد دي سوسور"، وارتقت هذه الفكرة وتطورت مع لسانيّين آخرين وعلماء أيضا من مجالات أخرى مخل:

1/❖- الباحث العالمي شانون كلود (la théorie mathématique de la communication): أتت نظرية "شانون" في الاتصال مهمة خاصة بالنسبة لأصحاب الحقول الإعلامية، حيث أدخلت نظرية شانون مفهوم التواصل أو الاتصال في مجالات عديدة مهمة، أهمها:

- عالم الرياضيات.
- عالم القياس الكيماوي.
- عالم اللوغارتمات والمعادلات.(39)

وبالتالي العالم المعلوماتي " le monde de l'information" حيث مَسَ "كلود شانون" ثلاثة أوتار حساسة في نظريته هي:

أ- مخطط ترسيمة التواصل ومفهوم القانون أو السن: le code.

ب- قياس كمية الإعلام: la mesure de la quantité d'information.

ج- مفهوم الإنسان الآلي المتناهي: la notion d'automate finie.

2/❖- رومان جاكبسون: رَكَزَ رومان جاكبسون في حديثه عن التواصل على وظائف اللغة وعلاقتها بالعناصر الستة للتواصل اللغوي والتي تمثيلها كالآتي:

- محتوى (مرجعية)

مرسل (انفعالية)....... - مرسلة (شعرية) ..... ملتقط (ندائية)

- اتصال (إقامة اتصال)*
- تنظيم رموز (ما فوق اللغة) (40)

وعليه نقول، إنه ورغم الاختلاف الملموس من عالم إلى أخر، إلا أن المعطيات الأساسية لمفهوم التواصل والعملية التواصلية لا تختلف كثيرًا في عمقها وأسسها والتي تعود إلى ما قال به فردينادي سوسور من:

1- المرسل.

2- المرسل إليه.

3- القناة الناقلة.

وعلى الرغم من أن الدراسات التي استهدفت المعطيات المعلوماتية، مثل ما هو عليه الحال عند "شانون"، قد أمدت الدراسات اللغوية المهتمة بوظيفة اللغة نفسًا جديدًا عندما عملت على بناء نظرية الإخبار، التي انبثقت على إثر جهود متضافرة قام بها بعض مهندسي المواصلات السلكية واللاسلكية بتنسيق مع بعض علماء اللغة، حيث أصبحت نظرية الإخبار أداة أساسية في تحليل اللغة وهذا اعتمادا على موضعة التواصل، ومحاولة استخلاص الاستنتاجات انطلاقا من إحصاء الوحدات اللغوية المكونة للإرسالية.[41]

هذا إذن عن مفهوم التواصل والعملية التواصلية في الدراسات والنظريات اللغوية اللسانية التي تبتعد كثيرًا كما أشرنا إليه آنفًا- في مراحلها وعناصرها التي مثل لها فرديناد دي سوسور في كتابه "محاضرات في اللسانيات العامة" والمتمثلة في ثلاثة عناصر أساسية هي:

1- المرسل: والممثل في الشخص الذي يقوم الإرسالية.

2- الإرسالية: والممثلة في الشحنة الدلالية التي تتضمنها التوفيقات المتداخلة من الأصوات (الفونيمات) أو التي تعكسها الرموز الخطية.

3- المتلقي أو المرسل إليه: ويشترط فيه إتقان اللغة أو الشفرة المستعملة من طرف المرسل[42]، فماذا عن مفهوم التواصل في الميدان التربوي والمفاهيم الديداكتيكية الحديثة؟

4- مفهوم التواصل في علوم التربية، والعلوم الديداكتيكية: يأتي المعلم "l'enseignant" والمتعلم "l'apprenant" والعملية التعليمية كمصطلحات جديدة اتخذها وإلتمسها علماء التربية والديداكتيك بحكم أن التواصل التربوي، الديداكتيكي يصب أكثر في المفهوم البيداغوجي " la communication pédagogique" والذي يُمكن عرضه على النحو التالي: كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين المدرس والتلاميذ، والمتضمن لنمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين المدرس (المعلم) والتلاميذ، متضمنًا تبادل أو تبليغ أو نقل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، إلاّ أنه يجب أن نشير إلى أن مفهوم التواصل أو الاتصال

في علوم التربية على وجه الخصوص يتعدى أبعاد وأفاق العملية كعملية تواصلية بحكم كون نظام الاتصال التربوي متعدد العناصر نحو: الإدارة وعناصرها من:

- مدير المؤسسة أو المدرسة.
- والأعوان الإداريين.
- التلاميذ، اللجان البيداغوجية لهم.
- مجالس أولياء التلاميذ.

ومدى نجاح كل هذه العملية التواصلية نشاط عناصرها وما مدى تفاعلها مع بعض البعض. وعليه نخلص إلى القول إن التواصل في المجال التربوي نوعان:

1- الأول: يشمل كل ما يحدث من علاقات داخل المدرسة وحتى خارجها.

2- الثاني: هو ما يحدث من تفاعل سلوكي داخل القسم بين المعلم والمتعلم المدرس/ المتمدرسين.

والسؤال الوارد هنا وبعد أن تعرفنا إلى مفهوم التواصل عند كثير من العلماء على اختلاف نشاطاتهم واهتماماتهم بما فيهم أ/عبد الجليل مرتاض هو ما يلي:

- ما هي المعطيات التي قال بها عبد الجليل في كتابه؟

للتعرف على هذه المعطيات، والتعرف على الإجابة عن هذا السؤال علينا وصف الكتاب والوقوف عند تمفصلاته.

II- وصف الكتاب وتمفصلاته: يَكمن وصف الكتاب في التعريف به وبفصوله، وبالتالي أهدافه وفوائده، دون أن ننسى الإشارة إلى المنهج المعتمد في بناء هذا البحث، وكذا اللغة التي استعملها الباحث في تأسيسه، مركزيّن على مسألتين نراهما مهمتين:

أ-المصطلحات المترجمة.

ب- المصطلحات المعربة.

وعليه نقول:

1- هدف الكتاب الأساسي: يصب مؤلف أ/عبد الجليل مرتاض- والمعنون ب- اللغة والتواصل- اقترابات لسانية للتواصلين: "الشفهي والكتابي" في باب الدراسات اللغوية العربية الحديثة، التي يُحاول أصحابها من خلالها التعبير عن الواقع

اللغوي السائد في العالم العربي من جهة، وعن المستوى الذي بلغه البحث اللغوي اللساني الحديث في العالم العربي وصداه لدى المتلقي العربي المتنوع من:

1- جامعي، خارج الاختصاص.

2- جامعي مختص.

3- جامعي طالب.

4- جامعي، طالب، متمدرس.

5- جامعي مزدوج اللغة.

6- جامعي معرب، وحيد اللغة.

7- جامعي متقن للغة الأجنبية الأولى (انجليزية، فرنسية).

8- قارئ من العوام.

يهدف مؤلف "أ/عبد الجليل مرتاض" إلى التعريف والتعرف على / إلى بعدين مهمين:

1- البعد المصطلحي: والذي مثّل له الباحث في الوقوف عند المفاهيم المصطلحية للمصطلحات الكائنة في حنايا الكتاب، خاصة المهمة منها نحو: مصطلح اللغة، مصطلح المشافهة، أو الشفهي والكتابة أو المكتوب، وكذا مصطلح التواصل أو الاتصال، ....إلخ.

2- البعد النظري: نظّر عبد الجليل مرتاض لأفكاره ومبادئه من خلال عرضه للمادة اللسانية ضمن مبادئ وأسس نظرية وجدناها تراوحت ما بين معطيات تراثية وحداثية.

ويأتي التنظير لهذين البعدين لأجل البحث في اللغة العربية والعمل على تأسيس مبادئ ونظريات لسانية، لغوية تعمل على ترقيتها ورفع مستوى دراستها وجعلها لغة علمية حداثية كمثيلتها من اللغات الأخرى الحيّة والمتطورة، نحو ما هو عليه الحال بالنسبة للغة الإنجليزية.

2- وصف الكتاب:

أ- عنوان الكتاب: "اللغة والتواصل" اقترابات لسانية للتواصليّين: الشفهي والكتاب" ورد العنوان بشكل مباشر مفهوم، يحمل قوسًا استدلاليًا، يخدم الفصل في المسألة، ووضعها في نصابها، أي أن الباحث قد أشار، من خلال فصله، إلى أنه يدرس إشكالية اللغة والتواصل في ظل المقاربات اللسانية وليس إلى أنه يدرس إشكالية اللغة والتواصل في ظل المقاربات اللسانية، وليس ضمن مقاربات. أو إقترابات أخرى نحو: الإقترابات السيكولسانية أو الاجتماعية، أو النفسية، لأن الاختلاف قائم كما أشرنا إليه في الصفحات السابقة- من خلال تحليلنا لأنواع التواصل وعلاقة ظاهرة التواصل مع العلوم الأخرى والظواهر الأخرى: الاجتماعية والنفسية.

ب- تمفصلات الكتاب:

أ- فصوله: لم يتعامل الباحث وبحثه مع المفاهيم الفصلية، وإنما فضّل مصطلح القسم حيث وجدناه مقسمًا مؤلفه إلى قسميّن أو جزئيّن، حددهما على النحو التالي:

1- القسم الأول: وعنونه على النحو التالي:

- **مبادئ عامة للتواصل "اقترابات وصفيّة لعناصر لسانية عامة"** جاء هذا القسم موزعا بدوره على ثلاثين عنصر، عالجت أغلبية العناصر المبادئ والمعطيات التالية:

أ- المعطيات العامة للغة، ولعلم اللغة، أو علم اللسان الحديث نحو:

1- صفات اللغة الإنسانية.

2- عكس اللغة لعالمنا.

3- الالتقاط الشعوري للغة.

4- المفاهيم والمصطلحات اللسانية.

5- التعريفات اللسانية.

6- بيّن اللغة الإنسانية والتواصلات الأخرى.

عناصرها كلها جاءت لوصف الظاهرة اللغوية، كظاهرة بشرية ولسانية في أن واحد، وهي عناصر مهمة في تأسيس مدخل الكتاب والأرضية الصلبة له، لأن المعطيات العامة تبقى معطيات مدخلية لأي عمل أو بحث له ميّزة العلمية والأكاديمية.

2- المعطيات التقنية لعلم اللغة من جهة ومفهوم التواصل من جهة أخرى

وتوزعت بدورها على النحو التالي:

1- التمفصل المزدوج خاص باللغة الإنسانية.

2- عملية التواصل اللغوي (كاتز، دي سوسور، جاكبسون).

3- التواصل والخطاب.

4- اللغة والتركيب.

5- انتماء الجملة إلى الكلام لا إلى اللسان حسب سوسور.

6- حرية المتكلم حرية نسبية لا مطلقة.

7- الجملة في نظرنا تنتمي إلى اللسان لا إلى الكلام.

8- الجملة عامة أولاً وخاصة ثانيًا.

9- الهويّة البنيوية قاسم مشترك بين اللغات الإنسانية.

10- التقسيمات الثنائية في لغات العالم.

11- جاكبسون يخترع التعارضات الزوجية.

12- القواعد الكلية عند تشومسكي.

13- أندري مارتني يؤكد على أوجه الخلاف والاتفاق بين اللغات.

14- تباين اللغات بتباين نظمها الفنولوجية.

15- وصف لساني للتركيب والجملة.

16- زوال التراكيب وسمات إعرابية قديمة.

17- البنية اللسانية بنية شاملة.

18- خلاصة في إشكالية التركيب واللسان.

ج- ملاحظات: - الملاحظ أن القسم الأول من الكتاب قد احتوى على بعض العناصر في الجزء الثاني منه، والتي كان بالإمكان وضعها أو ترتيبها في الجزء الأول من نفس الفصل، بحكم أنها- العناصر- أتت للوصف لا للدراسة التقنية الدقيقة لهذه المصطلحات وإنما لوصفها، وهي:

1- غموض اللغة واللسان عند الدارسيّن العرب: فهو عنصر أتى للبحث في المعطيات النظرية للإشكالية المصطلحية في الدراسات اللغوية العربية لمصطلحي اللغة واللسان، ومدى التحكم في ترجمتها في الدراسات اللغوية العربية الحديثة.

2- اللغة: عدم تطابق المصطلح بين اللغات.

3- إشكالية اللغة واللسان والكلام لدى بعض الدارسيّن العرب.

4- اللغة واللسان والكلام انطلاقا من دي سوسور.

2- القسم الثاني: والمعنون بـ: التواصل في ظل المنطوقة والمكتوبة:

والذي أتى كشق ثان للكتاب، وفي هذه المرة جاء لوصف العملية التواصلية ومفهوم التواصل في ظل الأبعاد اللسانية، وكذا في الاختصاصات الأخرى، نحو الاختصاص المعلوماتي مع كلود شانون، وكذا عند العرب القدامى وقد جاءت عناصر هذا الفصل على النحو التالي:

1- المفاهيم التواصلية:

1- التواصل في ضوء اللسانيات.

2- نظرية شانون التواصلية.

3- فطانة العرب لإشكالية التواصل.

4- البنية النصيّة أكثر معنى.

5- تواصلنا بين الوعي واللاوعي.

6- فليبلغ الشاهد الغائب (التواصل النيابي).

7- الوظيفة اللغوية للاتصال.

8- اللغة الإنسانية أكثر من اتصال.

2- المفاهيم المرتبطة بمصطلحي المشافهة والمكتوب:

1- اللغة الشفوية أسبق من اللغة الخطية.

2- انتقال اللغة من الرسوم المادية إلى الرموز.

3- فرق بين الرموز الشفوية والوحدة الصوتية.

4- العرب وإشكالية المعلومة الفنولوجية.

5- أول وظيفة تمايزية عند الطفل.

6- تجدد دلاله الفونيمة بتعدد النطق.

7- لغتنا الشفوية عقد جماعي وصك فردي.

8- وضع القواعد عقد وفاة اللغة الشفوية.

9- من حسنات اللغة الخطيّة.

10- إشكالية المدونة الشفوية.

11- من مؤهلات اللغة الشفوية.

12- الأمثال الشعبية ملفوظات شفوية مخطوطة.

13- تميّز اللغة الشفوية بذكاء اجتماعي.

14- كيف تتطابق اللغة الشفوية بين كلماتها ورموزها التجريدية.

15- ليست اللغة الشفوية أكثر غرابة من نفسها.

16- لا يحتضن الإبداع إلاّ اللغة الشفوية.

17- الشفوية بنية ما قبلية والخطية بنية ما بعدية.

3- العناصر ذات الارتباط التقني لتحليل المعطيات: وقد تراوحت ما بين تلك العناصر التي قالت بـ:

أ-مصطلح المشافهة، أو مصطلح الكتابة.

ب- مصطلح التواصل وأنواعه. وهي:

1- المرسل ثابت خلافاً للمرسل إليه.

2- بيّن حد اللغة وإمكانية الاستعمال.

3- مشكل الخرْق اللغوي بيّن القواعد والقواعدية.

4- إحداث الكتابة: هوة عميقة بيّن الملفوظ والمكتوب.

5- الحرف ليس الصوت.

6- لا ازدواجية بين اللغة الشفوية واللغة الخطيّة.

7- للشفوية والخطية ماهيتان متباينتان.

8- انبثاق اللهجة من الشفوية لا من الخطية.

9- تحليل خطبة قس بن ساعدة في ضوء اللسانيات المعاصرة.

10- تميّز نص بتناصات بريئة على غير مثال.

11- النزعة الاغترابية في نص قس.

12- الإمارات الإبداعيّة في نص قس.

13- قراءة تحليلة موازنة في نص قس.

14- المستوى الفنولوجي السبيل الأفضل للتعامل مع نص شفوي.

15- التناص عملية تحويل فضاء دلالي وضرب مشروع من التقاطع.

16- خلاصة في عناصر الثقافة الشفوية.

4- ملاحظات:

وردت بعض العناصر في جزء من الكتاب أو قسم منه، تصب أكثر في الجانب الوصفي العام، لا في الجانب التطبيقي التقني للمعطيات الواردة أو المحاذية للمعطيات النظرية وهي:

1- تقاطعات مشتركة بين كلّ اللغات.

2- اللغة الشفوية أشد اتصالا بالبنية السطحيّة.

3- البنيوية جملة شفوية بدائية.

4- تنظيم القواعد نفسه.

5- مفاهيم غامضة: تكلم، فهم، قرأ، كتب؟

6- الفرق بين المعنيين: اللكسيكي والوظيفي.

7- تعدد العلامة اللسانية.

8- عامل البقاء في اللغة الطبيعية.

9- لغة مثالية أم مجرد مستويات لغوية.

10- العربية أقل اللغات تناقضا بين نطقها ورسمها.

ج- تحليل تمفصلات الكتاب وترتيبها: أورد أ/عبد الجليل مرتاض ترتيبًا لكتابه يتناسب وحجمه العلمي وبالتالي تجربته العلمية والتربوية الطويلة، حيث راح يُعرف عناصر ويُحلل أخرى ضمن دراسة علمية خضعت للمنهج الوصفي الاستقصائي لا يستطيع الباحث المبتدئ أو الجامعي غير المختص التعامل معها بسهولة، ومرد القول هنا هو أننا نشعر وهذا الترتيب بترجمة علمية لباحث مثل عبد الجليل مرتاض.

د- تحليل محتويات الكتاب:

أ- مادة الكتاب: أظهر التقصي الذي قمنا به لعناصر وأجزاء الكتاب والتي توزعت في قسمين- كما أشرنا إليه أعلاه- أن الجانب المادي لمحتوى الكتاب صلب وسليم، تراوح ما بين ثلاثة معطيات، لثلاث ثقافات وهي:

1- المادة الواردة باللغة العربية الفصيحة والمعبر عنها، والتي تقابلها ثقافة البحث العربية، وتمّكُنه المقتدر من هذه اللغة لدرجة تحليلها هي كمادة، من خلال صياغة تطبيقات لسانية حديثة لنظريات حديثة، مثل ما هو عليه الحال بالنسبة لنظرية التواصل- ، في نص قس بن ساعدة.

2- المادة الواردة معربّة: أي أن المؤلف قد استغل مصطلحات معربّة تعاملاً مع الحركية اللغوية الحديثة للغة العربية: التعريب.

3- المادة الواردة باللغة الأجنبية: والتي وردت في شكل مصطلحات أيضا باللغة الأجنبية والتي عُبر عنها للضرورة العلمية، هدفها تعريف القارئ وتمكينه من المصطلح الأصل، وهذا دليل على تمكن الباحث أيضا من اللغة الأجنبية، وطرح جانب آخر من ثقافته المزدوجة اللغة كتعبير عن إنتمائاته المتعددة لمدارس عديدة أيضا عرفها المجتمع الجزائري، والهيكلة التعليمية الجزائرية.

4- المادة الواردة في شكل ألفاظ لهجية: دليل صارخ أيضا على رأي الباحث في هذا الشأن، وتنظيره للهجات المعبرة عن اللغة العربية مهما تباعدت أو اختلفت، وفي هذا أيضا عرض لجانب من جوانب شخصية الأستاذ الباحث عبد الجليل.

ب- لغة الكتاب: تراوحت لغة الكتاب ما بين نوعين من الأساليب:

أ-أسلوب تراثي: أي أن الباحث قد استغل مصطلحات وألفاظا لغوية تراثية لخدمة بحثه، وكان استغلاله من:

1- الشعر: نحو ما هو عليه الحال في الصفحات: 4، 14، 15، 16 44 45، 71، 84، 95، 111، 134، 135، 150.

2- النصوص القديمة: نص قس بن ساعدة، مثل ما هو عليه الحال في الصفحتين: 149، 150.

3- ألفاظ ومصطلحات تراثية مثل ما هو عليه الحال في الصفحات: 3 في مصطلح "جوابات"، 4 "يؤنث على الحمل"، 7 لفظ الكلام.

ب- أسلوب محدث: أي أننا نشعر ونحن نتحدث والكتاب، أن أ/عبد الجليل قد اختار التعامل مع اللغة الحديثة أو المحدثة، حيث لمسنا أنه استغل لغة بسيطة سليمة، ذات ألفاظ متداولة في ثنايا جمل قصيرة، قليلة الاستفرادات.

1- المصطلحات:

جاءت مصطلحات مؤلف أ/عبد الجليل مرتاض ذات تنوع:

أ- المترجمة: لسانlangue، لغة: langage، كلام: parole: المرسل: destinateur، المرسل إليه: destinatrice، الرسالة: message، منطوقة: articule الإنتاجات الصوتية: les produits locales، المثير: le stimulant إشارات: signaux، علامات: signes، مصطلح اللغة: le terme de la langue، اللغة الكلامية: le langage verbal، الملتقط: contact، كل المظاهر اللسانية: tous les aspects linguistique نظام من العلامات: système de signes، كليات فنولوجية universaux phonologique، كليات نحوية: universaux grammaticaux كليات دلالية:universaux sémantiques التواصل: la communication متكلم أخر: l'interlocuteur، إجابة واضحة أو ضمنية: explicité ou implicite، الموضوع المتكلم: le sujet parlant، الشعر الغنائي: poésie lyrique، الشعر الرثائي:poésie élégiaque، الشعر الملحمي: poésie épique، غير مرسوم: non marqué... الخ من المصطلحات المترجمة والواردة باللغة الأصل في المؤلف لغاية توصيل

القارئ إلى المعطى السليم للمفاهيم اللسانية، وكذا التواصلية المطروحة في حنايا نصوص المؤلف، وهنا مرة أخرى نشعر ونلمس تجربة الباحث الطويلة في ميادين التواصل التعليمي بطريقتيه أو بنوعيه:

أ-التعليم المباشر في الجامعة، التحلق بالطلبة.

ب- التعليم عن طريق الكتابة والتأليف.

ب- المعربة، أو الترجمة المباشرة:

جاءت مصطلحات كثيرة معربة في ثنايا اللغة المشغلة من قبل أ/عبد الجليل مرتاض أهمها:

- السنتاكسية: تعبيرًا عن تركيبة ترجمة المصطلح syntaxique
- السنتغماتية: تعبيرًا عن العمودية ترجمة المصطلح: syntagmatique
- البراغماتية: تعبيرًا عن الذرائعية ترجمة لمصطلح: la langue, langage pragmatique

.... إلخ من هذه المصطلحات التي تصادفنا ونحن نتعامل أو الكتاب.

ج- مصطلحات عبد الجليل مرتاض: أي أننا نلمس ونحن نتصفح الكتاب أننا مع ألفاظ ومصطلحات، وكذا ألفاظ لصاحبها/ وهي نوعان:

أ- ألفاظ مفردة أو مزدوجة:

1- جوابات: أجوبة.*

2- مفبرك: مؤسس، مصنوع.

3- مداليل: على وزن فعاليل، بدل مدلولات أو أدلة على نحو أجوبة.

4- الالتقاط: الآخذ، الاستماع، التلقي.

5- اللنقاج، اللانقاج، اللغة، اللالغة.

6- الدارة الكلامية: الدورة الخطابية، الحلقة الكلامية.

7- ملتقط: متلق، مستمع، آخذ.

8- مرسلة لغوية: رسالة لغوية.

9- التكلمات الجنوبية: الكلمات، الألفاظ، كلمات أهل الجنوب، لهجة أهل الجنوب.

10- مدلول الإشارة.

ب- **المصطلحات:**

1- الفقلغي: نسبة إلى منهج فقه اللغة.

2- العلمغي: نسبة إلى منهج علم اللغة.

3- الفومقصعية: نسبة إلى مصطلحات ثلاث: النطقية، الصوتية/ المورفولوجية.

حاولنا التعرف إذًا إلى كتاب أ/عبد الجليل مرتاض، تعرفنا إلى نقطتين مهمتين جمعتا في ثناياهما نقطة ثالثة وهي:

1- لغة الكتاب.

2- محتوى الكتاب.

3- أهداف الكتاب.

وعليه نقول إن الكتاب جاء في شقين أو جزئين، يتحدث في الشق الأول منه عن:

*المبادئ العامة للعناصر اللسانية العامة للنظرية اللسانية أو اللغوية من جهة والنظرية التواصلية من جهة أخرى.

*أما في الشق الثاني فإنه يتحدث عن مفهوم التواصل أو العملية التواصلية في ظل المعطيات أو الاقتراحات اللسانية، خاصة المستغلة منها في الحركية اللغوية ومفهوم العمل اللساني، وهما:

1- المنطوق أو المشافه به.

2- المكتوب أو المرسوم.

في ظل الممارسة اللغوية لغاية تحقيق مفهوم التواصل والتبليغ.

- كتب أ/عبد الجليل مرتاض عن كل هذا بلغة جاءت تحمل بصمات صاحبها كما أشرنا في الصفحات السابقة من هذه الورقة، حيث لحظنا ولمسنا أفكار أ/ع/ الجليل مرتاض التي تراوحت ما بين البحث عن التراثي والعودة لربط الحبل دائمًا بالمحدث الحديث، مستغلاً الترجمة أحيانًا واستغلال المصطلحات المزدوجة أحيانًا أخرى، وفي بعضها التوجه للمعرب.

لم يأبه أ/ع/ الجليل مرتاض لعدم استغلاله تلك الأمثلة الواردة بقوة في كتب اللغويين اللسانيين المحدثين التي أصبحت تصادف أغلبها تعبيرًا عن ترجمة أمثلة أصبحت عالميّة من اللغات الأصل للنظريات اللسانية الحديثة أو للغة العربية- إلاّ لأمر واحد هو إيمانه بحسن الاشتغال على اللغة العربية وحسن استغلال التطبيق عليها وقد فعل.

تأسست أهداف الكتاب إذًا في عدة مسائل أشرنا إلى بعضها، وعلقنا الأخرى وأهم هذه الأهداف:

1- تأسيس المبادئ المنهجية لتأسيس وبناء عمل علمي نظري طبقا للمقاييس الدولية في ميدان البحث اللساني كجزء من العلوم النظرية القائمة في ميدان العلوم الإنسانية، أي التعامل مع الجزء النظري ومنه الجزء التطبيقي، والغاية المنهجية هنا موجهة للطالب والباحث الجامعي المبتدئ المطلع على كتابنا.

2- تحديد المعرفة التاريخية، أو الأبعاد الأنتروبولوجية للدراسات اللغوية اللسانية عامة والدراسات اللغوية العربية عامة نحو ما هو عليه الحال في الصفحات: 6 ،7، كذلك الصفحة5.

3- تحديد المفاهيم التأسيسية للعلمين المطروحين في المؤلف:

- علم الاتصال أو التواصل.
- علم اللسان العام.

4- تحريك حركية الترجمة، وتأسيس المفاهيم الأساسية للعملية الترجمية في علم اللغة أو اللسان، من حيث الوافد المصطلحي علينا المتعدد القنوات وبالتالي الاصطلاحات.

5- الاستغلال التراثي للغة العربية في ظل البحث اللساني الحديث والمعاصر، وهذا أمر ومنعطف علمي عظيم لا نجده كثيرًا في الدراسات اللغوية الناطقة باللغة العربية، خاصة تلك الحاملة للمفاهيم التطبيقية، لأن الدراسات النظرية بالنسبة للغة العربية، ليس بالشيء الناقص، حيث أننا نشعر أن الباحث اللغوي العربي الحديث يذهب مذهبين:

أ- مذهب ذلك الملتزم بالاستغلال التراثي المعرفي، النظري للغة العربية مبتعدًا عن كل ما يحدث في الساحة العالمية من تطورات منهجية ومحتوياتية في شكليها:

1- المباشر.

2- غير المباشر.

خاصة فيما ارتبط بـ:

1- التطورات اللغوية الاجتماعية المراسية بحكم أن اللغة واقع مراسي استعمالي "le langage l'est l'usage".

2- التطورات المقصودة الناتجة عن التطورات التكنولوجيا والعلمية وما تقدمه من إسقاطات مباشرة على اللغة وأدائها العلمي التعليمي المراسي.

ب- مذهب متحرر من كل ما هو تقليدي تراثي، مبتعد عنه، مبهور بالمحدث الغربي غير مبال بأهمية وضرورة العملية الإتزانية ما بين المعطى الأول والثاني.

6- إصرار أ/ الشيخ /ع/ الجليل مرتاض على معطيات منهجية هامة أراد نقلها للأجيال والمتمثلة في: ضرورة التحكم في المعطيات والأسس وكذا المبادئ الأساسية للغات:

أ-اللغة الأم: اللغة العربية عند صاحبها.

ب- اللغة الأجنبية: اللغة الفرنسية في حالتنا هذه.

وهنا نلمس مرة أخرى: صورة أ/عبد الجليل مرتاض المخضرمة المقتدرة.

خاتمة: جاءت هذه الورقة مجرد مسح سطحي لمؤلف يصعب المنال منه، حاولنا التعامل معه بكل رفق علمي، قياسًا بأهميته وأهمية صاحبه من جهة، وقلة تجربتنا من جهة أخرى، رغبة منا في بعث الوصال ما بين جيلين وما بين أبناء الغد نحن وأبائنا البحثة البارحة واليوم نسأل الإفادة ونطمح التعقيب.

الهوامش:

1- أنظر: جورج مونان، تاريخ علم اللغة "منذ نشأتها حتى القرن العشرين"، د ط، تر: بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق، سوريا: 1972م ص، ص 1، 15.

2- أبو عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، ط3، الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر: 1982م، ص 34.

3- أنظر: إدورد سابير 'المقدمة في دراسة الكلام" ج1، ط2، تر: المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، تونس 1997م، ص 20.

B- E. Sapir, langage, Hacourt Brace New- York, 1921, p 8.

4- أحمد عبد المؤمن، اللسانيات، النشأة والتاريخ، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 2002، ص 6.

5- أنظر كلا من:

A) Jean Dubois, et Mathée Giacoma et autres, Grand dictionnaire de la linguistique et science du langage, édition Larousse, 2007, p 264.

B) F. Desaussur, cour de linguistique générale, éditions Talantikit, Algérie, 2002, pp13-15.

ج- عبد اللطيف الفارابي، محمد أيت موحى وآخرون، معجم علوم التربية 9 و10، سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب: 1994م، ص 102.

6- كارتين فوك، بيارلي قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، تروتع: المنصف عاشور مراجعة: رابح اسطمنبولي، سلسلة المجتمع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 1984م،/ص ص 82، 83.

7- Gerge Mounim, Histoire de linguistique des origines au xxe siècle, presse universitaire de France 1967, p 39.

*- يطلق مصطلح "القرون الوسيطة في الحضارة الغربية على المرحلة التاريخية الأوروبية الممتدة من 476م إلى حاولي 1500م، أي منذ انهيار الإمبراطورية الرومانية إلى بداية عصر النهضة الأوربية، وتأتي الفترة الممتدة ما بين 1000م و1500م كمرحلة القرون الوسطى الأخيرة أو العليا "Le haut moyen-âge" وفي هذه الفترة بدأت أوربا تعرف بعضا من الرؤى الحضارية.

8- جورج مونان، تاريخ علم اللغة، ص 237، وما فوق.

9- محاضرات أ/ حداد فتيحة، وحدة المدارس اللسانية، المستوى الثالث الجامعي، دفعة 2008م – 2009م، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، عن المراجع التالية:

1- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعلمية اللغات، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر: 200م.

2- أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، مرجع سابق.

3- جورج مونان، تاريخ علم اللغة، تر: بدر الدين القاسم، مرجع سابق.

4- رومان جاكبسون، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، تر: علي حاكم صالح وحسن ناظم، ط1 منشورات المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب: 2002.

5- كاترين فوك، بياري قوفيك، مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، مرجع سابق.

6- أ/ بنفيست، قضايا في اللسانيات العامة ج1، مطابع ڤاليمار، باريس، 1977م.

7- C. Fuchs et Plecoffic, introduction aux problématiques des linguistiques contemporaines, Hv. 1975.

8- Giacomo Mathée, Jean Dubois, et autres, grand dictionnaires de linguistique et science du langage, édition Larousse, Paris, 2007.

9- Oswald Ducrot, et T. Todorow, dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, édition du seuil, 1972.

10- Oswald Ducrot, et Jean Marie sheffer, nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, éditions du seuil, 1995.

11- Andret Martinent, éléments de linguistique Générale, Armand Colin, Paris, 1970.

12- H. H. Gleason, introduction à la linguistique, traduction DE F. Dubois- Charlier, éditions Larousse, Paris, 1969.

13- F. De-saussure, cours de linguistique générale, édition Talantikit, Algérie, Bejaïa, Armand, Colin, Paris, 1970.

14- George Mounin, histoire de la linguistique des origines au xxe siècle, presse universitaire de France 1976.

*- البحث اللغوي العربي.

10- أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، ط4، عالم الكتب، القاهرة: 1982م، ص 77.

**- يقول السيوطي في هذا الشأن: «... إنه منذ منتصف القرن الثاني الهجري بدأ علماء المسلمين يُسجلون الحديث النبوي، ويؤلفون في الفقه الإسلامي والتفسير القرآني، وبعد أن تم تدوين هذه العلوم اتجه العلماء وجهة أخرى نحو تسجيل العلوم غير الشرعية ومن بينها النحو واللغة».

11- البحث اللغوي، ص، ص 80- 81.

*- التقسيمات مختلفة: هناك من يُشير إلى خمس مدارس نحوية بما فيها المدرسة المصرية بدل أربع مدارس.

12- شوقي ضيف، المدارس النحوية، ط2، دار المعارف للطباعة والنشر، مصر: 1968م، ص ص 11 279 وما فوق.

13- محمد عبد العزيز عبد الدايم، النظريات اللغوية في التراث العربي، ط1، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، مصر: 2006م، ص ص 129، 131.

*- سنعود إلى التفصيل في هذه النقطة في محور فوائد المؤلف أو الكتاب.

1 - a) Robert Galisson et Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues, éditions Hachette, Paris, 1976.

b) Yves Retuer et Cara Cohen- Azria et autres, dictionnaire des concepts fondamentaux de didactique.

c)Jean Francois Philizan, vocabulaire de la linguistique, édition Randill, Paris.

14- R- Galisson, D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, P 47.

*-« … En phonétique ! Ensemble des possibilité fournis par l'appareil phonatoire pour l'émission des sous et des bruits nécessaires au langage, les sons résultent de la vibration de la linguistique des cordes vocales ».

15- Jean Francois Philizan, vocabulaire de linguistique, p26.

16- Jean Dubois, et Mathée Giacomo, Grand dictionnaire de linguistique et science du langage, 2007, p 345.

17- كمال بشر، علم اللغة العام، الأصوات، د ط، دار المعارف المصرية، مصر: 1972م، ص 167.

18- محمود عكاشة، علم اللغة، مدخل نظري في اللغة العربية، د ط، دار النشر للجامعات القاهرة: د.ت، ص 61.

19- المرجع نفسه، ص 205.

20- R. Galisson, et D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p 386-387.

21- Jean Dubois, et autres, Grand dictionnaire de linguistique et science du langage, p 366.

22- محمود عكاشة، علم اللغة، مدخل نظري في اللغة، ص 208.

23- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، د ط، دار العلم للملايّن، بيروت: 1969م، ص 323.

24- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

25- Jean Dubois, et Mathée Giacomo, Grand dictionnaire de linguistique et science du langage, p 164.

*- « L'expression langue écrite à deux différents sens, dans un premier sens, la langue écrite est l'ensemble des formes spécifique qu'on utilise quand ou « écrit », l'est-à – dire quand on fait un travail d'écrivain, ou quand on rédige des testes exigent une certaine tenue (dans ce cas la langue écrite est la langue littéraire)… dans un seconde la langue écrite est la transcription de la langue orale ou parlée… »

26- Jean Dubois et autres, dictionnaire de linguistique et science du langage, p 164.

27- محمد العبد، اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، ط1، دار الفكر العربي للدراسات والنشر والتوزيع القاهرة: 1990م، ص 61.

28- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ص .

29- محمد العبد، اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة، ص 61.

30- Jean Franois Philizou, vocabulaire de la linguistique, p 26.

31- عبد اللطيف الفارابي، محمد أيت موحى، معجم علوم التربية، ص 43.

32- المرجع نفسه، الصفحة نفسه.

33- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، د ط، ص 477.

34- سلطان لويزة، دور التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم في اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانيةان جامعة سطيف، ص 11.

*- “Parlez, Communiquez”

35-Jean Claude Abric, psychologie de la communication théories et méthodes, édition Armand Colin, p 12.

36- المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، دار الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط: 1994م، ص 123.

37- أنظر:

أ- ابن عبد الله بوشوك، الصفحة نفسها.

B- Ferdinand Desaussure, cours de linguistique générale, éditions Talantikit, Bejaïa, Algérie, p,p 16, 19.

38- Jeran Dubois, Mathée Giaccow, Grand Dictionnaire de linguistique et science du langage, édition Larousse, Paris, 2007, p,p 94, 95.

**- « … la communication est l’échange verbal entre un sujet parlant qui produit un ém….destiné a un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicité l’écoute et/ ou une réponse explicité ou implicite (selon le type d’énoncé).

39- عبد الجليل مرتاض، اللغة والتواصل، "إقترابات لسانية للتواصلين: الشفهي والكتابي" د ط دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر: 2003م، ص ص 81، 82.

*- مفاتيح الترسيمة الجاكبسونية:

أ- المرسل ← إنسان متحدث، منفعل (إنفعالية).

ب- المرسل إليه ← إنسان ملتقط (حسب عبد الجليل مرتاض)، متلق.

ج- إقامة اتصال بين المرسل والملتقط.

د- مرسلة لغوية ← المادة المرسلة، اللغة المتحدث بها.

هـ- المحتوى اللساني ← الرموز المعبر بها من خلال المرسلة من خلال سياق ومقام معينين.

40- المرجع نفسه، ص، ص 37، 50.

41- المصطفى بوشوك، مرجع سابق، ص 121.

42- F. Desaussure, Cours de linguistique générale, Ibid, p 16-20.

*- أورد الأستاذ شرحًا يورد فيه أن كلا اللفظين غير سليمين من حيث البناء الصرفي العربي الحق، مستندًا في تحليله هذا إلى رأي ابن الجوزي في تقويم اللسان، أنظر هامش، ص 3.

استعمال المعاجم الورقية عند الباحثين في ظل انتشار المعاجم الإلكترونية

أ.صليحة خلوفي
جامعة مولود معمري –تيزي وزو

مقدمة: كثر الحديث في الآونة الأخيرة حول النشر الإلكتروني مقارنة بالنّشر التّقليدي (المطبوع)، ولعلّ السّبب في ذلك يرجع إلى التّطوّرات الحديثة والمتسارعة في مجال التّقنية، وخصوصا ما يتعلّق منها بالحاسب عموما وشبكة الإنترنت خصوصا فقد قدّمت تلك التّقنيات آفاقا جديدة في مجال الإعلام والنّشر لم تكن معروفة من قبل وأفرزت أساليب غير تقليديّة في نقل المعلومات، لعلّ من أهمّها النّشر الإلكتروني. أما ردود الفعل من قبل القرّاء تجاه هذه التّقنيات فكانت متفاوتة فالبعض بالغ في إمكاناتها ومستقبلها، والبعض الآخر قلّل من شأنها وراهن على النّشر التّقليدي المطبوع. ولعلّ هذا الأمر مرتبط بشكل أساسي بتقبّل القارئ للقراءة عبر الشّاشة بدلا من الورق. والملاحظ في عصرنا الحالي انتشار المعاجم الرّقمية أو الإلكترونيّة بشكل لافت للانتباه، ويكثر إقبال القرّاء عليها مقارنة بالمعاجم التّقليديّة أو (الورقيّة) ونتساءل في هذا السياق عن أسباب ذلك الإقبال الواسع عليها؟ وما الفرق بين كلّ من المعاجم الورقيّة والمعاجم الرقميّة من حيث الخصائص والمزايا والوظائف؟ ومن حيث الإيجابيّات والسّلبيات؟ وما مصير المعاجم الورقيّة في ظلّ انتشار المعاجم الرّقميّة؟ أو بتعبير آخر هل المعاجم الورقيّة في تعايش مع المعاجم الرقميّة أم هي في تصادم؟ وما هي الحلول المقترحة لسدّ الفجوة التي بينهما من حيث النّشر والاستعمال؟ ما هو مستقبل النّشر الورقي في عصر ثورة الوسائط المعلوماتيّة؟ هل ستصبح الكتب الإلكترونية هي البدائل الافتراضيّة للكتب التّقليدية الورقيّة؟

➢ **النشر الورقي والنشر الإلكتروني**: لا شك أننا نعيش لحظات فارقة بين عصرين من عصور النشر، هما النشر الورقي والنشر الإلكتروني، تماما مثلما عاشت

البشريّة تلك اللحظات الفاصلة عندما اقترح يوهان جوتنبرج حروف الطّباعة في منتصف القرن الخامس عشر الميلادي فتحقّق لعالم النّشر قفزة نوعيّة هائلة وصفها مارتن لوثر مؤسس المذهب البروتستانتي بأنها «أسمى فضائل الرب على عباده»[1] واستفاد منها المجتمع الإنساني طوال القرون السابقة، ولا يزال يستفيد.

➢ **تعريف النشر لغة:** يقول المعجم الوسيط عن تعريف النشر مادة (ن ش ر)[2]: «نشرَ الكتابَ أو الصّحيفة: أي أخرجه مطبوعا. والناشر: من يحترف نشرَ الكتب وبيعَها. والنشرُ طبع الكتب والصحف وبيعُها».

➢ **تعريف النشر الإلكتروني:** يعدّ النشر الإلكتروني أحد إفرازات البرامج التطبيقية «application programs» إلى عالم البرمجيات أو ال «software» وقد استفاد الناشرون من تقنيات العصر ومن وسائل الاتصال والمعلومات، ومن عالم البرمجيات، فاقتحموا فضاء المعلوماتية، وحلقوا في سماء الصفحات الإلكترونية والشرائح الممغنطة، وأقراص الليزر، ووضعوا مكتنزاتهم ومجلداتهم على تلك الشرائح الرقيقة وطرحوها في الأسواق، أو عبر الأثير من خلال شبكة الإنترنت، فحدث تضخم هائل وغير مسبوق؛ بل يعجز العقل البشري عن التوصل إلى تقدير حجمه الآن، ولعل هذا يرجع إلى أن المعلومات «تعدّ المورد الإنساني الوحيد الذي لا يتناقص بل ينمو مع زيادة استهلاكه»[3] على حد تعبير الدكتور **نبيل علي** في أحدث كتبه (الثقافة العربية وعصر المعلومات). يقول الدكتور سليمان العسكري في عدد يناير 2001 من مجلة العربي: «إنّ السّنوات الرّاهنة ستشهد تطوّرا متسارعا تكون إحدى ثماره المباشرة اتّساع رقعة النشر الإلكتروني على حساب حجم النشر الورقي على مستوى الدول المتقدمة في السنوات العشر القادمة، أما في الدول التي يطلق عليها العالم الثّالث فتحتاج من عشرين إلى ثلاثين عاما حتى يصبح لها نصيب يعتد به في هذا المجال، ومع حلول العقد الثاني من القرن سوف تفقد وسائل الإعلام المطبوعة والإصدارات الورقية بوجه عام جانبا كبيرا من أهميتها ودورها نتيجة التطورات الهائلة في مجالي الاتصال والمعلومات»[4]. أما بيل جيتس ـ مؤسس شركة مايكروسوفت ـ في كتابه (المعلوماتية بعد الإنترنت ـ طريق المستقبل) فيقول: «إنّ الطريق السريع للمعلومات سوف يحول ثقافتنا بالقدر ذاته من العمق واتساع المدى الذي اتسم به التحول الذي أحدثته مطبعة

جوتنبرج في العصر الوسيط. ويضيف: أن الأشياء تتحرك بدرجة من السرعة يصبح من العسير معها إمضاء الكثير من الوقت في النظر إلى الوراء. وأن التكنولوجيا لن تنتظر حتى يصبح الناس متهيئين لها، على الرغم من أنها هي الخادم وليست السيد».[5] وعلى الرغم من ذلك فإن الناس يريدون أن يفهموا كيف ستجعل هذه التكنولوجيا المستقبل مختلفا، وهل ستجعل حياتنا أفضل أم أسوأ؟ غير أن إيقاع التغير التكنولوجي هو من السرعة بحيث يبدو في بعض الأحيان أن العالَم سيكون مختلفا تماما من يوم لآخر.

➢ **الفرق بين النشر التقليدي والنشر الإلكتروني:**

أ- النشر الإلكتروني: يمكن إجمال خصائصه فيما يأتي:

- إمكانية تجميع الوثيقة بأشكال متعددة صوتية، نصية، وصورية.
- إمكانية الإنتاج السريع والعالي لكم كبير من الوثائق الإلكترونية.
- تضل الوثيقة الأصلية على جودتها ومن الممكن أن نضيف تحسينا وتعديلا عليها.
- إمكانية التعديل والتجديد وإعادة استخدام البيانات، قد يطرح مشكلة في درجة الثقة والضبط.
- إمكانية التوزيع السريع للوثيقة بشكل سريع وفي أي مكان.
- صعوبة تحديد وتطبيق الحقوق الفكرية وتطبيق القوانين الإيداعية.

ب- النشر التقليدي: وتتمثل أهم خصائصه في الآتي:

- يصعب عمله في الوثائق التقليدية ويطول عمله وهو مستحيل في الشكل الصوتي.
- وعلى العكس في الوثائق التقليدية، حيث تحتاج إلى وقت طويل.
- عدم القدرة على الإضافة والحذف لأن هذا سوف يشوه مظهرها.
- عدم القدرة على استخدام البيانات والتعديل فيها، يعطي الوثيقة ثقة تامة وضبطا حيث تضمن سلامتها من العبث.
- صعوبة الوثيقة بسبب الإجراءات الطويلة التي تمر بها، وهذا قد يكون ميزة وعيبا.

- وهنا على العكس حيث تضمن كامل الحقوق من ناحية الإيداع، وضمان حقوق المؤلف.

➢ **تعريف المعجم الإلكتروني وخصائصه:** المعجم الإلكتروني هو نتاج تطبيق علم الإلكترونيات وعلوم الحاسوب في مجال الصناعة المعجمية، ويعرفه أهل الاختصاص بأنه مخزون من المفردات اللغوية المرفقة بمعلومات عنها، ككيفية النطق بها وأصلها واستعمالاتها ومعانيها وعلاقاتها بغيرها، محفوظ بنظام معين في ذاكرة ذات سعة تخزين كبيرة، ويقوم جهاز آلي بإدارة هذه المعطيات وتدبيرها وفق برنامج محدّد سلفا، ومن خصائصه أنّه يمكن ولوجه واستعماله وتعديله بالحذف والإضافة أو غيرهما ويتميّز بسهولة الاستعمال والسّرعة في البحث والاسترجاع[6].

➢ **أنواع المعجم الإلكتروني وأشكاله:** لا شيء يمنع من أن تكون أنواع المعجم الإلكتروني هي ذاتها أنواع المعجم الورقي؛ فتوجد المعاجم الإلكترونية العامة والخاصة، الأحادية والثنائية والمتعدّدة، الموسوعية والتاريخية والموضوعية وغيرها، بل بالإمكان الربط بين عدد من المعاجم الإلكترونية والاستفادة منها جميعا في آن واحد.و أما أشكالها فثلاثة في الوقت الراهن:

- في أقراص مدمجة
- في الأنترنيت
- في أجهزة.

➢ **مميّزات المعجم الإلكتروني:** من مميزات المعجم الإلكتروني تجاوزه مشاكل المعجم الورقي، فلم يعد مقيّدا بحجم معيّن، وذلك بحكم توافره على ذاكرة ذات سعة تخزين كبيرة تستطيع أن تستوعب كما هائلا من المعلومات، ولم يعد مقيدا بترتيب معين، إذ يحتوي على برنامج يقوم بتنظيم معطياته وتدبيرها. كما أنه لم يعد مقيدا بطريقة واحدة في البحث بما يتمتع به من إمكانات متعدّدة، كالبحث بواسطة الكلمة أو المرادف أو المعنى أو الموضوع...وعلاوة على كل ذلك يتميز المعجم الإلكتروني بالسرعة في البحث والدقة في إيراد المعلومة المطلوبة، ويسمح بتعديل مواده بالإضافة أو الحذف أو غيرهما[7].

➢ **وظائف المعجم الإلكتروني**: تزخر المجالات العلمية بأنواع المعاجم المختلفة الورقية منها والإلكترونية حتى ليصعب إحصاؤها جميعها، وتنوعت تنوع الأهداف التي وضعت من أجلها ومن أهم هذه الأهداف:

أ-صيانة اللغة الوطنية وتنميتها وتطويرها بما يتناسب مع حاجات المستعملين ومتطلبات العصر.

ب- تقريب المعارف والعلوم من خلال الربط بين عشرات المعاجم العامة والخاصة المتعدّدة اللّغات كما هو الشأن في معجم (ألكس فومين)ALEX FOMINE الذي استطاع الربط بين أكثر من مائة معجم، وتيسير البحث فيها من خلال معجم واحد.

ت- توفير المصطلح في جميع العلوم والتخصصات، كما هو الشّأن في بنك المصطلحات المتعدّدة لغاته بتعدّد دول الاتحاد الأوربي، حيث بلغ مجموع ما يحتويه هذا البنك ما ينيف عن خمسين مليون مصطلح مرفقة بتعاريفها ومجالات ورودها.

ث- تطوير العمل المعجمي واستثمار النظريات اللّسانية في ذلك، كما هو شأن المعاجم المبنية على أساس نظرية المحلاتية، من قبيل المعجم الذي أنجزته مجموعة البحث في النحو المقارن ببلجيكا وعنوانه:

the Dutch-french-English contrastive verb valency dictionary

هـ- تيسير الترجمة كما هو شأن المعجم الآتي:.....

و- تيسير تعليم لغة من اللغات باعتبارها لغة أجنبية، كما هو الشّأن في: معجم تعليم اللغة اليابانية.

ي- تقوية لغة الكتابة الأدبيّة، كما هو الشّأن في:قاموس اللّغة الكتابية عربي/فرنسي، للمؤلفة أوغست تربونو.

ويتم تصنيف أنظمة المعاجم الإلكترونية إلى:

أ- كلاسيكيّة: وهي في عمومها معاجم ورقيّة تمّت صياغتها صياغة إلكترونيّة صمّمت أصلا للاستعمال العام.

ب- متخصّصة: في مجال من المجالات العلميّة أو التّقنيّة أو المهنيّة.

ت- ذات استعمالات متعدّدة.(8)

- **إيجابيات وسلبيات المعاجم الإلكترونية و المعاجم الورقية:**

أ-إيجابيات وسلبيات المعاجم الإلكترونية:

الإيجابيّات	السّلبيّات
1- الاستعمال:	
- إنّ وظائف التورخة وعلاقة "هيبارتاكست" تمكن المستعمل من الرجوع بسرعة وبيسر لمداخل معروضة سابقا، أو الاطّلاع على الإرجاع والمعلومات المختلفة. - توفر المعاجم الإلكترونية أكثر مرونة من المعاجم الورقية فيما يتعلّق بالتصفح حيث يمكن القيام بعدة أنواع من البحث وتمكن عملية التفاعل التي توفرها المعلوماتية من تحسين قدرة التصفح.	- يستوجب استعمال معجم إلكتروني فترة معينة من التدريب لأنّ الوساطات تختلف كثيرا من معجم لآخر.
2- التقديم:	
- تسير عملية التصفح من حيث العرض: استعمال الألوان وترتيب الصفحات.	- عندما تمتد المداخل إلى أكثر من شاشة لا يستطيع المستعمل عرض المدخل بكامله كي يحصل على رؤية شاملة ويقسم النص إلى مقاطع، ما يدعو إلى التغيير المتعدّد في عرض القطع.
3- المحتوى:	
- تحتوي المعاجم الحاسوبية على عناصر متعدّدة الوسائط:مقاطع صوتية، صور ثابتة ومتحركة، ومقاطع فيديو.	- لا يستغل مصمّمو المعاجم الإلكترونية الطاقة الهائلة للتخزين على الأقراص المندمجة كما ينبغي.

4- طاقة البحث:	
- المعاجم الإلكترونية لها قدرة فائقة ومتنوعة في عملية البحث. - عندما تكون المسألة إيجاد مفردة خاصة في المدخل، تكون محركات البحث في المعاجم الحاسوبية أسرع من أن يقوم المستعمل من مسح المعجم للحصول على المدخل. - عندما يبحث المستعمل على تعريف لعبارة متكوّنة من عدة مفردات تحتوي على معنى، فمن الطبيعي إيجاد الحل بسرعة في المعجم الحاسوبي عوض المعجم الورقي، وفي هذه الحالات فإنّ محركات البحث تتجنب البحوث غير المجدية فالمستعمل لا يمكن أن يقرر على أي مدخل يوجد التعريف بالعبارة.	- يجد المستعمل غير المتمرس صعوبة في وضع إستراتيجية للبحث نظرا لعدم خبرته في ذلك للحصول على النتائج المطلوبة.
5- وظائف مكتبية	
- إن وظائف التعليق والنداء بواسطة برمجية معالجة النصوص تبرز خصائص جد إيجابية للمترجمين، فالتعليق يمكن من إلحاق مذكرة أو تعليق شخصي في استعمال دلالة لمقالة أما النداء من برمجة المعالجة للنص فهي وظيفة تيسر وتسرع الاطلاع بالنسبة للمترجمين مستعملي معالجة النصوص، ولا يستوجب ذلك إدخال الكلمة، فيمكن للمستعملين من نسخ كلمة أو عدد منها من المعجم وإلصاقها بوثيقتهم.	- النداء من حيث معالجة النصوص يجعل عملية الارتباط بالمعجم الحاسوبي شيئا ضروريا لأنّ هذه المعاجم سهلة النفاذ فيمكن للمترجمين الاعتماد على المعجم الإلكتروني أكثر من السياق أو من المعرفة الشخصية.

6- الجوانب التقنية	
- تتسع المعاجم الحاسوبية إلى مساحات أقل ووزنا أقل في الاستعمال مقارنة بالنسخ الورقية. - لا تتلف لعدة سنين. - النسخة الإلكترونية لا تحدث خطرا على الغابات كالنسخة الورقية.	- تستوجب المعاجم الإلكترونية جهازا وقارئة أقراص ومحولا للأقراص عند استعمال عدّة معاجم. - هناك عدة مستعملين يجدون صعوبات في التعامل مع الحاسوب. - يمكن أن تحدث الشاشات عند استعمالها أوجاعا في الرّأس وفي العينين. - المعاجم الحاسوبية أكثر كلفة من الورقية. - عدة مستعملين يجدون أنفسهم منفصلين عن مفهوم المعجم الورقي.

ب- إيجابيات وسلبيات المعاجم الورقية:

الإيجابيات	السلبيات
1- الاستعمال	
- تعد المعاجم الورقية جزءا من الحياة العامة، فالمترجمون معتادون على العمل بهذا النوع من المعاجم. - تعد فترة التدريب على المعاجم الورقية أقل بكثير من المعاجم الإلكترونية.	- تزن المعاجم الورقية كثيرا وتملأ مساحات كبيرة لأنها غالبا ما تكون من الحجم الكبير، خاصة إن كانت متعدّدة المجلدات، وتكون غير مناسبة للمترجم الذي يطّلع على عدّة معاجم في نفس الوقت. - يكون الاطّلاع بصفة خطية،

	فعندما يريد المستعمل إيجاد كلمة أو عدة كلمات لنص كامل في المعجم فعليه قراءة كامل المعجم. - في بعض الحالات يمرّ المستعمل على عدّة صفحات لإيجاد هدفه.
2- تقديم	
- عندما يقرأ المستعمل المداخل واحدة واحدة لتبيّن المعنى، فمن المستحسن أن يطلع على المدخل في المعجم الورقي أجد...من يعرضه على الشاشة، فيمكن للمستعمل أن يعرض كامل المدخل بنظرة واحدة في المعجم الورقي ويمكن رصد المعلومة التي هو بصدد البحث عنها.	- يكون العرض ثابتا.
3- المحتوى	
- لا توجد أي إيجابية في محتوى المعاجم الورقية بالنسبة لمحتوى المعجم الحاسوبي بل بالعكس.	- نظرا لضيق المساحة المحدّدة فعلى اللّغويين والمعجميين تحديد عدد المداخل، المعاني المركبات الأمثال، العبارات. - يمكن لوسيطة الورق أن تقدم المعلومة في شكل حروف أو صور.

4- طاقة البحث	
- ليس من الصعب البحث في المعجم الورقي، لأنه يحتوي على نوع واحد من البحث أي بواسطة الفهرس.	- هذه الإيجابية ينتج عنها سلبية وهي التقليص من إمكانية البحث.
5- الجوانب التقنية	
- الجوانب التقنية للمعاجم الورقية لا تمثل إيجابيات بالنسبة للمعاجم الحاسوبية بل سلبيات.	تتلف الصفحات وتصفر وتمزق من كثرة الاستعمال.

➢ **النشر الإلكتروني والنشر الورقي التجاور أو الإقصاء؟** يبدو الحكم الاستباقي على الأفضل من بين الوسيلتين مجحفاً وتجاورهما في المدى القريب وارد.

النشر الإلكتروني هو المقابل الحديث والمعاصر للنشر الورقي الذي كان سائدًا في الفترة السابقة لظهور شبكة الإنترنت العالمية وانتشارها في العالم أجمع. ويُقصد به وسيلة النشر التي تتخذ من الشاشة الإلكترونية وسيطًا ينقل من خلالها جهازُ النشر مادته إلى الجمهور المتلقي، مستبدلاً بالحبر والورق الشاشة الزرقاء. وتجد أجهزة النشر الإلكتروني واجهات عدة تقدم من خلالها موادها النصية بأشكالها المختلفة والمتجددة إلى الجمهور المتلقي، ومن بين واجهات النشر الإلكتروني الأقراص المدمجة، التي توفر مواد نصية مكتوبة ومسموعة ومرئية وتسمح في كثير من الأحيان بالتفاعل بين المتلقي والنص. وقد أصبحت الأقراص المدمجة وسيلة شبه تقليدية، بمعنى أنها شاعت وانتشر استخدامها بين الناس بمختلف فئاتهم وتصنيفاتهم، وهذا دليل على تغلغل وسائل النشر الإلكتروني يومًا بعد يوم في نظام الحياة اليومية. ومن بين هذه الواجهات أيضًا المواقع الإلكترونية الشخصية والمؤسساتية، ومما لا شك فيه أن فكرة مواقع الإنترنت فكرة مستحدثة ظهرت بظهور شبكة الإنترنت، وأصبحت علامة مميزة للعصر الحالي الذي تعد فيه هذه المواقع مراجع يمكن الرجوع إليها والاعتماد عليها كوسيلة من وسائل المعرفة والتواصل مع العالم.

إنّ من أهم واجهات النشر الإلكتروني المكتبات الإلكترونية ويجب هنا التمييز بين نموذجين مختلفين للمكتبة الإلكترونية، أحدهما يندرج ضمن تعريف النشر الإلكتروني المذكور أعلاه، والآخر يقع خارجه؛ فإذا كانت هذه المكتبة تقوم بتوفير الكتب إلكترونيًا للقراء فإنها تعد إحدى واجهات النشر الإلكتروني. أما إن كانت مجرد وسيط لتوفير الكتب (الورقية أساسًا) من خلال موقعها الإلكتروني للجمهور مقابل مبلغ مالي ثمنًا للخدمة وللكتاب ولتكاليف الشحن والتوصيل، فإنها لا تندرج ضمن فكرة النشر الإلكتروني وتدخل ضمن مفهوم التجارة الإلكترونية.
وفي ظل وجود النمط الأول من المكتبات الإلكترونية أصبح بإمكان أي باحث عن كتاب ما - أو معلومة في كتاب ما- أن يجدها على الشبكة من خلال ما اصطُلح على تسميته بالمكتبة الإلكترونية، التي تقدم أجهزة النشر الإلكتروني بواسطتها نتاجاتها من الكتب التي تختلف في طرق تخزينها وعرضها عن المكتبة التقليدية، مما يدل على دخولنا عصرًا جديدًا من عصور تلقي المعرفة واستهلاكها. وقد انتقل الكلام عن المكتبات الإلكترونية إلى مستوى آخر هو الكتاب الإلكتروني، وهذا مصطلح يشير إلى جزأين رئيسين: الأول هو المحتوي الرقمي للكتاب، والثاني هو آلة القراءة التي سيتم تخزين المادة واستعراضها من خلالها.

والذي تجدر الإشارة إليه هو أن موقف الجمهور المتلقي من النشر الإلكتروني بمظاهره وواجهاته المختلفة لم يستقر حتى الآن، بعد مضيّ حوالي عقدين من الزمان على ظهوره، إذ لم تتضح معالمه إلا مع انتشار استخدام شبكة الإنترنت عالميًا، مع أنه كان موجودًا قبلها –على شكل أقراص مدمجة CD-ROMs. وعندما أصبح استخدام شبكة الإنترنت شائعًا واجهت فكرة النشر الإلكتروني موقفين متعارضين من قِبَل القراء ما بين مؤيد ومعارض، وذلك بحسب صلة كل قارئ بالحاسوب ومدى تقبله – أو اعتياده على- القراءة عبر الشاشة، كما أشار إلى ذلك الدكتور علي الشويش في مقالته (النشر الإلكتروني مقابل النشر التقليدي المطبوع). ومع تذبذب المواقف وعدم استقرارها حتى الآن تجاه النشر الإلكتروني نلاحظ أنه يخطو خطوات واثقة نحو تقديم نفسه بوصفه نمطًا جديدًا للنشر يتناسب مع العصر، ويعبر عنه ويقترب من ميول الأجيال الناشئة التي يبدو أنها أكثر ألفة مع كل ما يكتسب صفة

الإلكترونية في مقابل إعراض شبه مجمع عليه عن كل ما يحمل ملامح الورقية. ولكن لا يعني هذا أن وسائل النشر الورقي التقليدي لم تعد تجد قراء، بل على العكس من ذلك، أثبت النشر الورقي قدرته على الثبات والاستمرار في وجود منافس بقوة وسائل النشر الإلكتروني التي تتضمن عناصر غير متوفرة في نظيرتها الورقية - أهمّها كسر النمط التقليدي للتعامل مع المصادر المعلوماتية- ومع هذا لا يزال النشر الورقي بأشكاله التّقليديّة المعدودة (الكتاب والصّحيفة والدّورية) يجد رواجًا كبيرًا.

➢ **واقع اللغة العربية على الشبكة العالمية:** إن إحدى أبرز التحديات التي يواجهها العالم العربي فيما يواجه، تلك التحديات الخاصة بنشر اللغة العربية والنتاج اللغوي في عصر باتت فيه عملية السباق الثقافي والمعرفي تسير بسرعة فائقة. الأمر الذي يفرض علينا بذل المزيد من الجهود نحو التحول إلى ثقافة النشر الإلكتروني؛ لأنّ ذلك سيحقق لثقافتنا ولغتنا نقلة نوعية هائلة، من حيث وضعهما في موقع مع الثقافات العالمية السائدة الآن، ويفتح أمامهما فرص التّلاقي والتفاعل مع حاملي تلك الثقافات من جانب ، ومن جانب آخر يعيد ربط الملايين من المهاجرين والمغتربين العرب والمسلمين في العالم بثقافتهم العربية والإسلامية، وينمّي من خلالهم حركة ثقافية وفكرية عربية في مواطنهم الجديدة، ويؤسس لتلك الثقافة وجوداً جديداً في تلك الأصقاع من العالم البعيد عن ثقافتنا الحالية، ويكسر حاجز الجهل المطبق الذي تعيشه شعوب وأمم الأرض حول ثقافتنا العربية قديمها وحديثها، وربما يعيد لهذه الثّقافة وحامليها الاعتبار لدى أمم الأرض المعاصرة)(9) هذا من جهة، ومن جهة أخرى لابد من استثمار طاقات التّقنيّة الحديثة في أعمال الفهرسة، والأرشفة، والمعجمية، أحادية اللغة وثنائية اللغة، والمعجمية المتخصصة ناهيك عن ما يمكن أن تقدّمه هذه التّقنية من خدمات البحث الآلي، بل تحليل النصوص أيضاً، وهو ما تبشر به بعض فروع اللسانيات الحاسوبية .. وأعتقد أن ضرورة مثل هذه الاستثمارات تزداد إذا اطّلعنا على بعض الإحصائيات المفجعة لواقع العربية على شبكة الإنترنت، إذ إنها «تشير إلى أن المواقع التي تنشر على صفحات شبكة الإنترنت يمثل منها: 82٪ من المواد باللّغة الإنجليزيّة و4٪ باللغة الألمانية، و1.6٪ باللغة اليابانية، و1.3٪ باللغة الفرنسية، و1٪ باللّغة الإسبانيّة والباقي موزّع بين بقيّة لغات العالم، وأغلبها لغات أوروبية»(10) ولعلّ هذه

الإحصائيّة بما تشكله من مؤشرات بمثابة ناقوس خطر يدعونا لتكثيف الجهود من أجل المزيد من المساهمات في إطار تفعيل وجود العربية على الشبكة العالمية (الإنترنت)، خاصة بعد أن أكّدت الدّراسات التطبيقية والنظرية الإمكانات الضخمة لأتمتة وحوسبة أنظمة العربيّة بما لها من «خصائص تساعد على برمجتها آلياً .. فالنّظام الصّوتي في اللّغة العربيّة، والعلاقة الوثيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدلّ على قابليّة اللّغة العربيّة للمعالجة الآليّة بشكل عام، وتوليد الكلام وتمييزه بصورة خاصّة»(11) بالإضافة إلى تأكيد الباحثين والمختصين بتفوق العربية على بعض اللّغات الأخرى في هذا الإطار بما فيها من خواص «الاشتقاق الصرفي، والمرونة النحوية، واعتماد المعجم على الجذور، والصلة الوثيقة بين المبنى والمعنى واطّراد القياس في كثير من الحالات الصّرفية والإعرابية والصوتية. وهي إلى ذلك كلّه توصف بأنها (لغة جبرية)، فجميع ذلك يجعل المعالجة الآلية للعربية موضوعاً شائقاً ومثيراً»(12). وقد بدأت هيئات ومؤسسات كثيرة تخطو خطوات رائدة في مجالات حوسبة اللغة العربية بمختلف أنظمتها، بالإضافة إلى عشرات النّدوات والمؤتمرات وانشغال العديد من مجامع اللّغة العربيّة بتطوير أساليب المعالجة الآلية للّغة العربيّة.

➢ **الجزء التطبيقي:** لبيان موقف الباحثين في استعمال المعاجم الورقية والمعاجم الإلكترونية قمت بتوزيع استبيان على بعض طلبة الليسانس والماجستير في معهد اللغة والأدب العربي، بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، وحاولت تحليل محتوياته على النحو الآتي:

➢ **تحليل الاستبيان:** بعد توزيع نسخ من الاستبانة، توصلت إلى النتائج الآتية:

- أكّد 49٪ من العينة التي استهدفتها دراستنا أنهم يفضلون مطالعة المعاجم الورقية على نظيرتها من الالكترونية.

- في حين يفضل 12.5٪منهم مطالعة المعاجم الإلكترونية، فالنشر الإلكتروني أو الرّقمي أصبح حقيقة واقعية اليوم وهو يتطور بشكل لافت، نظرا لأنّه يقدّم لك نصّاً حياً، تفاعليّا على شاشة الحاسوب، تستطيع تكبيره وتنسيقه ونسخه وقصه، واستخدامه بالطريقة التي تناسبك، وهذه الإمكانية من شأنها أن تحول القراءة الإلكترونية إلى متعة، ونظرا أيضا لسعة التخزين الهائلة التي يمكن أن

يحتويها القرص المدمج ، فقد يحتوي قرص واحد من نوع الـ "سي دي" معلومات أكثر من تلك التي تحويها 330 ألف ورقة أمّا أقراص " الـ "دي في دي" فلها قدرة هائلة على التخزين قد تصل إلى وضع مكتبة بأكملها في قرص واحد لا يتجاوز قطره 12 سم ولا يتعدى وزنه 15 غراما ، إنّ تفاعليّة النصوص وسعة التخزين الهائلة كانت الأسباب الرّئيسة التي دفعتني للإصدار الإلكتروني حيث قدرت عدد الصّفحات الورقيّة للمعجم أكثر من 3000 صفحة وكان هذا في حدّ ذاته عائقا أمام النشر الورقي .

- وبلغت نسبة الطلبة الذين يقرؤون المعاجم الإلكترونية والورقية معا 30٪ وهؤلاء يرون أنّ مستقبل المعاجم الورقية ليس في خطر ، فللورق قداسته وأنّ العلاقة التي بينهما هي علاقة تنافس وتكامل وليست علاقة إقصاء وإلغاء ، في حين بلغت نسبة من لا يقرؤون المعاجم بنوعيها 8.5٪.

- وتكشف الدّراسة أنّ ارتفاع نسبة من يقرؤون المعاجم الورقية إلى توفر هذه المعاجم في مكتبات الجامعة الرئيسة والفرعية أمام الطلبة وبالمجان، وإلى حكم العادة التي ما تزال تسيطر على الكثير من القرّاء الذين لم يألفوا بعد المعاجم الإلكترونية والأنترنيت، إضافة إلى عامل الراحة أثناء القراءة التي تميل لمصلحة المعاجم الورقية أكثر من الإلكترونية.

- ورجّحت الدراسة أن يكون سبب تدني نسبة قراءة المعاجم الإلكترونية إلى الصعوبات الفنّية في التعامل مع جهاز الكمبيوتر إلى جانب الصعوبات المادية فمن خلال إجابات الطلبة تبين أن 65٪ منهم لا يستخدمون المعاجم الرقمية بسبب عدم امتلاكهم لجهاز الكمبيوتر.

- يفضل 40٪ من الطّلبة القراءة من الأوراق وليس من شاشة الكمبيوتر تفاديا لإجهاد العيون التي تتضرر كثيرا ، وهناك من يفضل نسخ المعاجم الإلكترونية والمقالات المنشورة فيها وكذا المراجع في شكل مطبوعات ورقية.

- رتب المشاركون المواقع التي يزورونها حسب الأكثر أهمّية إلى الأقل أهمية بالنسبة لهم، وكانت مواقع الشبكة الاجتماعيّة مثل" الفايسبوك" في المرتبة الأولى المواقع التّعليميّة في المركز الثّاني، محرّكات البحث في المركز الثّالث أما المواقع

التّرفيهية في الرابع، المواقع الإخبارية في الموقع السادس، وأخيراً قراءة الكتب الإلكترونية في المرتبة الأخيرة.

- وعن أسباب تفضيل المعاجم الإلكترونية على الورقية، تشير الدّراسة إلى أنّ 19.3٪ من مجموع إجابات المبحوثين عزت ذلك إلى أن المعاجم الإلكترونية متجدّدة وتجمع خصائص النّصوص والصورة والصوت معا، وعزا 18.1٪ ذلك إلى أنّها أكثر إثارة وجاذبية.

- لا يتقن أكثر الطّلاب استخدام المعاجم الورقيّة بسبب عدم تدريسهم منهجيّة البحث في المعاجم العربيّة القديمة أثناء الدّراسة الجامعيّة.

➢ **مقترحات البحث:** وتتمثل الاقتراحات التي يقدمها هذا البحث في الآتي:

1. أن تتولى مجامع اللغة العربية مهام حوسبة اللغة العربية وتوفيرها بأوعية رقميّة.
2. أن تضع أقسام اللغة العربية والحوسبة في الجامعات برامج تعاون مشتركة لإنجاز مشاريع أو أطروحات ماجستير ودكتوراه يقوم بها الطلبة في مجالات حوسبة العربية والنشر والمعلومات عبر الشبكات.
3. استيفاء بقية المعاجم العربية لإلحاقها بما وضع منها على شبكة الانترنت.
4. إصدار المؤسسات البحثية والأكاديمية مجلات متخصصة بقضايا حوسبة العربية ودورها في نقل المعلومات الرقمية.
5. إصدار مجامع اللغة العربية مجلات متخصصة بالدورات والأبحاث المعجمية وتطوير المعاجم العربية وحوسبتها.
6. العمل على إعادة تأهيل شبكات الاتصال السلكي واللاسلكي في الوطن العربي وتوفير القدر الممكن من الوسائل الإلكترونية للمدارس والمنشئات التعليمية والجامعات.
7. تدريب الطّلاب في الجامعة على استعمال المعاجم العربيّة القديمة، إلى جانب المعاجم الرقميّة نظرا لأهمّية المعجم في التّحصيل اللّغوي والعلمي للطّالب الجامعي.

خاتمة:

إنّ الموقف المتذبذب بين رجحان النّشر الإلكتروني على النشر الورقي أو العكس يدلّنا على أن الوسيلتين اختارتا المجاورة وأن توجد إحداهما في ظل وجود الأخرى، ولا يوجد ما يستدعي الحكم بنفي إحداهما أو إقصائها لمصلحة الأخرى لأننا فشلنا جميعًا حتى الآن في توحيد الموقف منهما، وفي تحديد الوسيلة الأفضل بينهما، أو الأكثر قبولا وانتشارًا، مما يستحسن معه أن يبقى الأمر دون حكم بانتظار حكم الزمن خلال السنوات القادمة لمعرفة مصير كل منهما؛ فإذا كان النشر الإلكتروني أسرع وأسهل في الوصول إلى القراء، وأقل كلفة لعدم حاجته إلى الورق وهذه تعد مزايا ترجح كفته، فإن النشر الورقي يصل إلى شريحة كبيرة من القراء الذين لا يحسنون استعمال الكمبيوتر، أو لا يملكون قيمته، أو لا يستطيعون الاتصال بالشبكة، كما أن القراءة من خلال الورق أكثر راحة للعين من القراءة عبر الشاشة وهذه مزايا ترجح كفة النشر الورقي! مما يجعل الحكم الاستباقي على الأفضل من هاتين الوسيلتين مجحفاً، ويدفعنا نحو القول بإمكانية تجاورهما حتى تستطيع إحداهما التفوق على الأخرى أو إقصاءها، وأن تكاملاً ما بين الكتاب الرقمي والكتاب الورقيّ سيفرض نفسه في المستقبل.

الروافد العلميّة للبحث

I. المعاجم:

1- معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط3. القاهرة: 1985 مطابع الأغست بشركة الإعلانات الشرقية، ج2.

II. الكتب والمجلات:

1- آسيا بريغز، وبيتر بورك، التاريخ الاجتماعي للوسائط: من غوتنبرج إلى الأنترنيت، تر:محمد قاسم الكويت: 2001، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص265.

مادة (ن ش ر).

2- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت: 2001، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص48.

3- بيل جيتس، المعلوماتية بعد الأنترنيت- طريق المستقبل- تر: عبد السلام رضوان، الكويت: 2001 سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص231.

4- محمد زايد، دراسة في المعاجم الفرنسية الحاسوبية، الاجتماع الثاني لخبراء المعجم الحاسوبي للغة العربية أبريل: 2008، صادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة العلوم والبحث العلمي) مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

5- فرانك كيلش، ثورة الأنفوميديا: الوسائط المعلوماتية وكيف نغير عالمنا وحياتنا، ترجمة حسام الدين زكريا، الكويت: 2001، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص253.

6- عز الدين البوشيخي "المعاجم العربية الإلكترونية وآفاق تطويرها" قدم في المؤتمر الدولي الرابع في اللغة والتربية، وموضوعه: "الصناعة المعجمية: الواقع والتطلعات"، تنظيم مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث وجامعة الشارقة الشارقة: 21/20 أبريل 2004. ص14.

7- بشار عباس، "دور الإنترنت والنشر الالكتروني"، الرياض: 1998م مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية م3، ع 2، ص30.

8- محمد أمان، ياسر عبد المعطي، النظم الأولية للمكتبات ومراكز المعلومات ط2. الرياض: 1998م، مكتبة الملك فهد الوطنية، ص22.

9- سليمان العسكري، عالمنا العربي ومستقبل النشر الإلكتروني، مجلة العربي ع506، 2001.

10- مجدي بن محمد الخواجي، المعلوماتية واللغة العربية: القيمة والتحدي 2005، مجلة عالم الكتب مج26، ع5، ص583.

11- علي فرغلي، الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية، مجلة عالم الفكر، ع4، مج18 ص775.

12- مروان البواب و د. محمد حسان الطيّان، أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية، ص25 ضمن استخدام اللغة العربية في المعلوماتية، تونس، 1996.

13- شريف كامل شاهين، "مصادر المعلومات الإلكترونية"، الدار المصرية اللبنانية.

14- أبو بكر الهوش، "تقنية المعلومات ومكتبة المستقبل"، القاهرة : مكتبة عصمي، 1996.

III. المواقع الإلكترونية:

1. http://doc.abhatoo.net.ma/IMG/doc/28_mars_3.doc.
2. http://www.almuajam.org/Doc/Zayid_Misfar.pdf.
3. http://www.dahsha.com/vieuwarticle.php.
4. http://www.arabcin.net/arabic/snadweh/authors/batoush.htm

IV. ملحق:

استبانة موجهة لطلاب معهد اللغة والأدب العربي (ليسانس و فرع ما بعد التدرج)

إننا بصدد إعداد بحث حول **"استعمال المعاجم الورقية والرقمية"** وأرجو الإجابة عن هذه الأسئلة ولكم منّا جزيل الشكر.

معلومات عن المستجوب:

الجنس: ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: ليسانس ☐ ماجستير ☐

التخصص: لغة ☐ أدب ☐

1- هل تملك معاجم في مكتبتك الخاصة؟

نعم ☐ لا ☐

- ما هي مصادر حصولك على المعاجم اللغوية؟

مكتبات الجامعة ☐ تشتريها ☐ الأنترنيت ☐

شيء آخر..

- ما نوع المعاجم التي تطلع عليها ؟

ورقية ☐ إلكترونية ☐

هل تجيد البحث في المعاجم العربية القديمة؟

نعم ☐ لا ☐

هل تواجهك صعوبات في البحث في المعاجم القديمة؟

نعم ☐ لا ☐

إن كانت هناك صعوبات فما هي؟

....

هل تعتبر المعاجم اللغوية ضرورية في التحصيل اللغوي في الجامعة؟

نعم ☐ لا ☐

ضع علامة(×) في المكان الذي تراه مناسبا :

متى تستعمل عادة المعاجم العربية؟

- عندما تتعثر في فهم نص شعري أو نثري ☐
- أثناء إنجاز البحوث الفصلية ☐
- أثناء إنجاز مذكرات التخرج في الليسانس ☐
- أثناء إنجاز رسالة الماجستير. ☐
- شيء آخر...

هل تملك جهاز حاسوب خاصا بك؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم فهل تستخدم جهاز الحاسوب الذي لديك؟

نعم ☐ لا ☐

ماهو مستواك في استخدام الحاسوب؟

متقدم ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐ لا أعرف ☐

هل تستخدم الأنترنيت ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك ب (نعم) فما معدل استخدامك للأنترنيت؟

يومي: بمعدل ....من الساعات. ☐ / أسبوعي: بمعدل .....من الأيام./ ☐

شهري. ☐ / نادرا للضرورة.☐

يستخدم الأنترنيت لتصفح مواقع مختلفة، رتب المواقع التالية من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية بالنسبة لك:

- مواقع إخبارية☐ - مواقع الشبكات الاجتماعية مثل (فايسبوك)☐
- مواقع تعليمية ☐ - محركات بحث ☐ - مواقع ترفيهية☐
- دردشة ☐ - مواقع لمنشورات إلكترونية☐

مواقع أخرى:...

هل تفضل القراءة من شاشة الكمبيوتر أم تفضل تقليب صفحات ورقية؟

....

هل تجيد استخدام المعاجم الإلكترونية؟

نعم ☐ لا ☐

3- ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تراها مناسبة:

أ تفضل استعمال المعاجم الورقية أو المعاجم الرقمية أو كليهما ؟

الورقية☐ الرقمية ☐ كلاهما ☐

فسر- إن أمكن- سبب تفضيلك لهذه المعاجم؟

....

- أيهما أيسر في الاستعمال؟

الورقية ☐ الرقمية ☐

فسر -إن أمكن- : ....

....

كم من الوقت تستغرق في كل من المعاجم الرقمية والورقية؟

الرقمية:☐ الورقية:☐

أيهما أرخص ثمنا؟

الورقية ☐ الرقمية: ☐

ما هي أهم مزايا المعاجم الإلكترونية؟

....

ما هي سلبيات المعاجم الإلكترونية؟

....

ما هي إيجابيات المعاجم الورقية؟

....

ما هي سلبيات المعاجم الورقية؟

....

أتعتقدون أنّ مستقبل المعاجم الورقية في خطر في ظل انتشار المعاجم الرقمية؟

....

....

شكرا جزيلا لكم على تعاونكم معنا.

الهوامش:

1- آسيا بريغز، وبيتر بورك، التاريخ الاجتماعي للوسائط: من غوتنبرج إلى الأنترنيت تر: محمد قاسم، الكويت: 2001 سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص265.

2- معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط3.القاهرة:1985، مطابع الأغست بشركة الإعلانات الشرقية، ج2 مادة (ن ش ر).

3- نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، الكويت:2001، سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص48.

4- أحمد فضل شبلول، "النشر الورقي والإلكتروني وما بعد الإلكتروني" (بحث مقدم لمؤتمر "الكتاب والمستقبل- ثلاثون عاما على اتّحاد كتاب مصر" خلال المدّة 21-2005/11/24 بالقاهرة – الاسكندرية-) من الموقع الإلكتروني :
http://doc.abhatoo.net.ma/IMG/doc/28_mars_3.doc

5- بيل جيتس ، المعلوماتية بعد الأنترنيت- طريق المستقبل- تر: عبد السلام رضوان، الكويت: 2001، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ص231.

6- عز الدين البوشيخي "المعاجم العربية الإلكترونية وآفاق تطويرها" قدم في المؤتمر الدولي الرابع في اللّغة والتربية وموضوعه: "الصناعة المعجمية: الواقع والتطلعات"، تنظيم مركز أطلس العالمي للدراسات والأبحاث وجامعة الشارقة الشارقة: 21/20 أبريل 2004. ص14.

7- عز الدين البوشيخي "المعاجم العربية الإلكترونية وآفاق تطويرها"، ص14.

8- عزّ الدين البوشيخي "المعاجم العربية الإلكترونية وآفاق تطويرها"، ص 15.

9- سليمان العسكري، عالمنا العربي ومستقبل النشر الإلكتروني، مجلة العربي، ع506 2001.

10- مجدي بن محمد الخواجي، المعلوماتية واللغة العربية: القيمة والتحدي، مجلة عالم الكتب مج26، ع5، 1426-2105، ص583.

11- علي فرغلي، الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية، مجلة عالم الفكر ع4، مج18 ص775.

12- مروان البواب و د. محمد حسان الطيّان، أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية ص25، ضمن استخدام اللّغة العربية في المعلوماتية، تونس: 1996.

الحاسوب وتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل

أ. د. أحمد زياد محبك
جامعة حلب- سوريا

مقدمة: أول ما قد يفهمه المرء من المقدرة اللغوية هو امتلاك عدد أكبر من الألفاظ، أو القدرة على الكلام، أو التواصل مع الآخرين، وهذه هي بعض أشكال المقدرة اللغوية، وليست كلها، إنّ المقدرة اللغوية تتضمن عدة مهارات، هي: التواصل القراءة، الكتابة، الفهم، التفكير تحصيل المعرفة، امتلاك الثقافة، تحقيق الهوية القومية، وهذا العرض لهذه المهارات لا يعني الترتيب، في مهارات متكاملة، ولا يعني أنّها بمثل هذا التبسيط، إذ تتضمن كل مهارة عدة مهارات أخرى فرعية، والمطلوب فيها جميعاً هو التحسين والارتقاء نحو الأفضل وليس مجرد الأداء.

والمرجو أيضاً ألا يتوقع من الحاسوب أن يكون العصا السحرية التي بإشارة منها وفق الخيال يتحقق كل شيء، فما الحاسوب إلا أداة معينة، ويبقى الدور الأول هو للإنسان الذي يتعامل مع الحاسوب، ولكن ذا لا يلغي الدور الكبير للحاسوب.

أولا- اللغة والحاسوب: إنّ الحاسوب مثله مثل المعجم، أو الآلة الحاسبة والمعجم لا يصنع من قارئه متمكناً من اللغة، وإن كان يساعده على ذلك، كما أنّ الآلة الحاسبة وحدها لا تصنع من المتعامل معها متمكناً من الرياضيات، وإن كانت تساعده على ذلك.

إنّ اللغة وسيلة والحاسوب أداة، والفرق بين الوسيلة والأداة واضح، فالوسيلة عنصر مكون يدخل في العمل ويبقى داخله، ولا يزول إلا بزواله، والأداة شيء خارجي معين، يساعد على إنتاج العمل، ولكنه يبقى خارجه، ويزول والعمل لا يزول، فالألوان في اللوحة والكلمات في القصيدة والحجر في التمثال والنغم في اللحن وسائل، والريشة للوحة والقلم للقصيدة والإزميل للحجر والقيثار للحن أدوات ولذلك لا يغير في العمل إن كانت الريشة من شعر حصان أو من ألياف صناعية أو كان الإزميل يدوياً أو

كهربائياً، أو كان القلم من حبر أو رصاص، أو كانت الكتابة بخط اليد أو الحاسوب، أو كان القيثار عادياً أو إلكترونياً، وفي الحالات كلها يظل الدور الأول للإنسان، ولكن لا يمكن إنكار دور الأدوات، لأن لها تأثيراً لا يمكن أن ينكر.

لقد اعتاد الإنسان على اختراع أدوات مساعدة، فقد اخترع العجلة ليتمكن من نقل الأشياء الثقيلة والانتقال، فوفر الوقت والجهد، وحقق السرعة، واخترع المنظار فنمى قدرته على الرؤية، واخترع السماعة فعمق قدرته على السمع، وما زال يخترع ولقد كان يسير آلاف الأميال على قدميه، فهو اليوم لا يقطع مئات الأمتار إلا بوسيلة من وسائل الانتقال، وقد اخترع أدوات كثيرة، وطور فيها، وطور بها حياته.

ومن الأدوات التي اخترعها الإنسان الكتابة ثم الأبجدية، وهي للكلام كالنظارة للعين وكالمعول لليد، وكما ساعدت النظارة العين وكما ساعدت المعول اليد، كذلك ساعدت الأبجدية اللغة، ولولا الكتابة ولاسيما الأبجدية لما حفظ الإنسان خبراته ولما طورها، ولا يقل اختراع الطباعة، ولا يقل أهمية أيضاً عن اختراع الحاسوب، بل ربما كان اختراع الأبجدية هو الأهم، إذ لولا اختراع الأبجدية لما كان اختراع الورق ولا المطبعة ولا الحاسوب،

ولا يمكن القول إن الإنسان اخترع اللغة، لأن اللغة هي نتاج تركيبه العضوي ومركزها في الدماغ، وأدواتها الجهاز الصوتي، المؤلف من الفم والأسنان والشفتين واللسان والحلقوم الحبال الصوتية والرئتين، إن ما اخترعه الإنسان هو الكتابة أولا بأشكالها المختلفة ثم الأبجدية.

ولكن مما لاشك فيه أن اللغة هي ما يميز الإنسان، **"إذ كما يقول هيدجر:" فقط حيث توجد اللغة يوجد عالم، ولما كان التاريخ لا يصير ممكنا إلا في عالم اقتضى ذلك أنه حيث توجد اللغة يوجد التاريخ، فاللغة هي التي أوجدت الحضارات إذ إن الذي يمنع الحيوانات من أن تكون حضارة هو في المحل الأول هو افتقارها للغة وبالتالي عدم وجود قدرة كلامية وفكرية تساعدها على مواصلة تجاربها وخبراتها وكما يقول هوجز: "فما يكتسبه القرد مثلا من معرفة في حل مشكلة ما يظل خبرة استقرارية راكدة مقصورة عليه هو وحده وقد يتذكرها حين يصادف نفسه إزاء مشكلة مشابهة أو موقف غير مماثل، ولكنه في الفترات التي تتخلل ذلك لا يعكف**

على التفكير في تلك الخبرة أو التجربة بقصد تحسينها أو استخلاص أي نتائج منها في حل المشكلات الأخرى، مثلما يفعل الإنسان الذي يناقش مشكلة عن طريق اللغة ويفكر فيها بعد انتهائها ليرى ما إذا كانت هناك تطبيقات أخرى ممكنة لتلك المعرفة، فباللغة والتفكير تكون خبرات الإنسان وتجاربه مستمرة متصلة وهذا يساعد على تطويرها وتنميتها، فوجود اللغة يساعد الإنسان على أن يشارك الآخرين خبراتهم وأفكارهم مثلما ينقل إليهم هو خبراته وأفكاره، وذلك بعكس الحال القردة العليا التي تعجز عن نقل خبراتها على الأقل بالطريقة نفسها وعلى المستوى نفسه من التفكير المجرد الذي نجده في الجماعات الإنسانية ومن هنا كانت الميزة الكبرى التي يتميز بها الإنسان هي القدرة على نقل تلك الخبرات التي تؤلف في آخر الأمر التراث الحضاري أو الثقافي من جيل إلى آخر عبر الزمن." (السيد ص 19)

ولقد قام كيلوج بتجربة مثيرة على القرد جيوا وطفلهما دونالد، فقد ربيا الطفل والقرد معاً بالمنزل، لعدة أشهر، وبينما كان القرد قادراً على انجاز الكثير من الأنشطة الحركية الملحوظة، وأكثر قدرة على القيام بكثير من الاستجابات الحركية، إلا أنّه لم يكتسب أبداً القدرة على الكلام الحقيقي، لقد كان قادراً على الاستجابة للأوامر البسيطة التي توجه إليه مثل قف واذهب، ولكن لم يكن هناك دليل على قدرته على ربط استجابة صوتية ما بشيء معين، أو مجموعة من الأشياء". (غنيم، ص91)

واللغة ليست وسيلة تواصل فحسب، فهذا هو الحد الأدنى من وظيفة اللغة وبهذا المعنى تمتلك بعض الكائنات لغاتها، كالنحل والنمل والطيور والقردة، ولكن اللغة التي يستخدمها الإنسان كله، فهي ليست من أجل التواصل أو التفاهم فحسب ولو كانت كذلك لتم فيها الاكتفاء ببضعه أصوات، أو لما كان فيها النظام النحوي والصوتي، ولما كان فيها المجاز، ولو كانت لغة تواصل حسب لتم الاكتفاء بالقول: موجة بحر، ولما قيل: موجة حر، وموجة غضب، وموجة تغيير وموجة جنون، ولو كانت للتواصل لتم الاكتفاء بالقول: تثمر الشجرة والشجرة تثمر، وأثمرت الشجرة، وكانت الشجرة مثمرة، وسوف تثمر الشجرة، فاللغة تتجاوز التواصل، فهي تنقل الانفعال بوضوح ودقة وتعبر عنه وتسمية وهي تحفظ الخبرات والتجارب وتحولها إلى معطيات

وحقائق وعلوم، وهي وسيلة لإبداع الآداب والفنون، وهي وسيلة لتطوير العلوم، وهي الحافظة لثقافات الشعوب والحاملة لهويتها، وربما لولاها لما تطورت حياة الإنسان.

وكما يقول بيكرتون: "**إنّ اللغة الإنسانية لا تقف عند حدود التعبير عن رغبة الفرد أو مشاعره، ولا عند التأثير في الآخرين، مع أنّنا كثيراً ما نستخدمها في أداء هذه الوظائف بل تعبر أيضاً عن كم لا نهاية له من المعلومات التي تقتصر على أرقام الهواتف والمهن والأذواق في اختيار الموسيقا وألوان الطعام، بل تشمل أيضاً حجم الكرة الأرضية الحقيقي، وعمر الكون التقديري، والمبادئ الأساسية في التسويق والرياضيات وطبائع الخنافس وسلوك البروتونات، والأحداث التي شهدتها مدينة مدريد يوم 2 مايو أيار 1808، وهذه جميعها أشياء لا علاقة لها بما يريد المتكلم أو الكاتب في لحظة الكلام أو الكتابة.**" (بيكرتون ص 5).

إنّ تنمية المقدرة اللغوية لا تعني أن يصبح المرء متمكناً من اللغة مجيدا للكلام أو الحوار وحسب، بل تعني أن يكون قادراً على الفهم، والتفكير في تلقي العلوم والمشاركة في البناء والتطوير، وأن يحتفظ بهويته القومية، ويتمثل ثقافتها وعاداتها إنّ تنمية المقدرة اللغوية لا تعني أن ينظم المرء الشعر، أو يكتب قصة أو يحفظ كلمات معجمية، إنّما تعني أن يمتلك الوسيلة التي يحقق بها ذاته، ويثبت حضورها وبها يتلقى العلوم، ويطور حياته.

ويمكن أن نتحدث في اللغة عن مستويين، الأول من اللغة يتمثل في النحو والقواعد والمعاجم والمفردات والأصوات ومؤلفات الأدب والعلوم وملايين الكتب المطبوعة، وهذا المستوى من اللغة ذو مستويات أيضاً، والمستوى الثاني من اللغة يتمثل في الكلام اليومي الذي يقال في السوق والبيت والشارع والاجتماعات والاحتفالات والندوات ويلقى في المدارس والجامعات والمؤسسات الثقافية، وهذا المستوى من اللغة ذو مستويات أيضاً، والمقدرة اللغوية هي ممارسة المستويين السابقين، أي أنّ المقدرة اللغوية هي امتلاك القدرة على التفكير والكلام والقراءة والكتابة وتلقي العلوم وتطوير الذات وامتلاك الثقافة وتمثل الروح القومية، وهذه المقدرة يمارسها الإنسان، ولا يمارسها الحاسوب، ولا يقوم بها، ولكنه يعين عليه.

ولذلك لابد من التمييز بين اللغة وممارسة اللغة، قد توجد اللغة في الرقم الطينية أو في ملايين الكتب المطبوعة أو في الحاسوب، أو قد توجد في أجهزة التسجيل المرئي أو المسموع، وهذه كلها أدوات معينة على ممارسة اللغة، وليست اللغة نفسها، اللغة هي في الدماغ، والدماغ هو الذي يحقق وجود اللغة، ويمكن توضيح الأمر على الشكل التالي: في القدر يطهى الطعام، والمعدة هي التي تهضمه، وفي الحاسوب تجمع اللغة، والدماغ هو الذي يمارسها.

إن الدماغ هو الذي يقوم بعملية تركيب الجملة، وتحميلها المعنى، وهو الذي يقوم بإدراك المعنى الحسي المباشر، والمعاني المجازية، والمعاني الإيحائية، وهو يصنع ما في الجملة من تركيب نحوي، من تقديم وتأخير وما في الكلمة من اشتقاق، والدماغ هو الذي يدرك ذلك كله، والحاسوب لا يصنع شيئاً من هذا، إنما يقدم تسهيلات تعين على سرعة التأليف ولكنه لا يؤلف، هناك برامج لاكتشاف الأخطاء الطباعية والإملائية، وقد تكون هناك برامج لتصحيحها فوراً، وفق ما يزوده الإنسان من برامج، ولكن لا يملك القدرة على التصحيح النحوي، ولا يمكن أن ولا على تركيب جملة، ومن الصعب تزويده ببرامج يصحح بها بناء الجملة، لأنّ بناءها متغير، ولا يقوم بناء الجملة دائماً على ورود الفعل أولاً ثم الفاعل ثم المفعول به ثم الحال ثم الجار والمجرور، إذ غالباً ما يحدث التغيير في مثل هذا الترتيب في معظم لغات العالم من أجل قيمة بلاغية، ولا يمكن أن يفرض على الحاسوب ترتيباً ثابتاً، كما لا يمكن أن يقترح احتمالا من بين احتمالات كثيرة، ففي جملة مثل: "قدم النادل صحناً إلى الزبون سريعاً في مطعم مزدحم " تقع احتمالات بناء كثيرة، منها:

1- قدم النادل صحناً إلى الزبون سريعاً في مطعم مزدحم.
2- سريعاً قدم النادل صحناً إلى الزبون في مطعم مزدحم.
3- في مطعم مزدحم قدم النادل صحناً إلى الزبون سريعاً.
4- صحناً قدم النادل إلى الزبون سريعاً في مطعم مزدحم.
5- إلى الزبون سريعاً قدم النادل صحناً في مطعم مزدحم.
6- النادل قدم صحناً إلى الزبون سريعاً في مطعم مزدحم.
7- قدم النادل في مطعم مزدحم صحناً إلى الزبون سريعاً.

8- قدم النادل سريعا صحناً إلى الزبون في مطعم مزدحم.

9- قدم في مطعم مزدحم النادل صحناً إلى الزبون سريعاً.

10- قدم النادل إلى الزبون سريعاً صحناً في مطعم مزدحم.

11- قدم النادل سريعاً إلى الزبون صحناً في مطعم مزدحم.

12- قدم النادل إلى الزبون سريعاً في مطعم مزدحم صحناً.

كما لا يمكن أن يميز الحاسوب بين: موجة البحر، وموجة الحر، وموجة البرد وموجة الحمى، وموجة الإبداع، وموجة الغلاء، ولا يمكن أن يميز بين معاني كلمة ضرب في الجمل التالية: "ضرب الرجل الولد" و"ضرب الرجل مثلا"وضرب في الأرض" وضرب عشاء دسماً"، كما لا يمكن أن يميز بين مستعمر ومستعمر بفتح الميم أو كسرها.

إن لغة الإنسان تختلف كلياً عن الأشكال اللغوية التي تظهر بشكل ما عند بعض الحيوانات، وهذا الاختلاف لا يتمثل في عدد المفردات، أو في عدد البنى والصيغ إنّما يتمثل في النوعية وفي الحرية الكبيرة لدى الإنسان في ممارسة اللغة، وفي اختراع ما هو جديد، يقول بيكرتون: **"أما فيما يتعلق بكمية المعلومات أو درجة تعقيدها فلا مجال للمنافسة بين لغة الإنسان وما يسمى باللغات الأخرى..وليست القضية قضية تفوق عددي وحسب فلغة الإنسان نظام مفتوح، أما نظم التواصل عند الحيوان فمغلقة بمعنى أنه بغض النظر عن عدد الأشياء التي نستطيع أن نتكلم عنها، فإن باستطاعتنا دوماً إضافة ما هو جديد ..... إن التفكير بأشياء جديدة سيل لا ينقطع عند بني البشر إنّ قدرتنا المطلقة على إضافة ما نشاء إلى لائحة موضوعاتنا وعجز المخلوقات الأخرى في هذا المجال تدل على اختلاف في النوع وليس فقط في الكم".** (بيكرتون، ص9)

ويؤكد بيكرتون أن اللغة ميزة إنسانية فيقول: **"إن النحو وهو لب اللغة الإنسانية، وأكثر ما يميزها عن المحاولات اللّغوية عند الحيوان، لا يمكن أن يكون مجرد اختراع أنتجته أفكار عباقرة أذكياء، لأن لهم أدمغة ضخمة، وإذا لم يكن النحو من المخترعات فهو إذن نشاط يقوم به الدماغ آلياً، وإذا كان الدماغ يقوم بهذا النشاط آلياً فلا بد من أن يكون قد تطور بطرق محددة جعلت من الممكن إنتاج اللغة بشكل آلي، ولما كانت أدمغة أجيال لا حصر لها تعاقبت على مر العصور تنتج لغة**

تتوافق مع ذات المبادئ البنيوية الثابتة، بصرف النظر عن اختلاف التفاصيل الدقيقة كالأصوات والمفردات، فإن بوسعنا الافتراض بأن آليات الدماغ التي تحدد اللغة تنتقل بالوراثة أيضاً ". (بيكرتون ص35)

ويتلخص رأيه في قوله: "**إن النحو صفة من الصفات البيولوجية للنوع الإنساني تماماً مثل قدرة الإنسان على الوقوف والمشي منتصب القامة، وميزة الإبهام في اليد البشرية لا أكثر ولا أقل**". (بيكرتون ص37)

إنّ الدماغ البشري هو الذي يقوم باختيار بناء الجملة وفق غرض معين، ولا يمكن أن يقوم الحاسوب بمثل هذا الاختيار، حتى لو توافرت له أنماط الأبنية واحتمالات غير محددة، ومن الممكن تطوير برامج، نتفاءل بتحقيقها.

ولكن يبقى الحاسوب آلة معينة، ولا يمكن أن يحل محل الدماغ البشري، ولا يمكن أن يقوم بالعمليات التي يقوم بها الدماغ، إن الحاسوب يقدم تسهيلات ووسائل معينة، وهي خدمات كبيرة لا تقدر، كما يقوم بالتواصل والاتصال بين البشر في شتى بقاع الأرض، وينقلها بسرعة هائلة.

ولكن هذا كله يقتضي ألا نبالغ في تقدير قيمة الحاسوب ودوره في تنمية المقدرة اللغوية، كما يجب ألا نقلل منها أيضاً، فهو مثله مثل أي آلة، يملك طاقة عالية ولكن يبقى الدور الأول للإنسان الذي يستخدم هذه الآلة، والإنسان هنا هو الطفل.

ولعل مثالاً تقريبياً يؤكد دور الإنسان؛ إنه لا يكفي أن تعطي الطفل معجماً مثل لسان العرب ليملأ به رفاً كاملاً من رفوف مكتبته، وتطمئن عندئذ إلى أنّه أتقن العربية. لا شك أن الحاسوب سيوفر للطفل إمكانات كبيرة لا يوفرها له الكتاب ولا المجلة ولا المدرسة ولا المعلم نفسه، ولكن هذه الإمكانات لا يمكن الاستفادة منها عفوياً أو تلقائياً.

ثانياً- الميزات التي يمنحها الحاسوب: يستطيع الطفل التعامل مع الحاسوب قبل السنة الرابعة من العمر، ويمكن أن يعمل عليه وهو في الرابعة، ولو كان عمله في الألعاب، لأن الألعاب أياً كانت تنمي وعيه، وتقوي مداركه، وتزيد من حدة نشاطه وهي على الأقل تسلية والتسلية مطلب إنساني في الأعمار كافة، وهي لا تسلية فحسب، بل تربطه بالحاسوب وتعلمه سرعة التعامل معه، وخير وسيلة للتعلم هي اللعب، وسرعان ما ينتقل بعد ذلك إلى الاستفادة المباشرة، ويمكنه أن يتصل بمعلميه بواسطة الشابكة، وأن يرسل إليهم واجباته وأن يسألهم.

ويوفر الحاسوب الحرية، وعدم الخضوع لنظام المدرسة وقوانينها وما تضيعه من وقت، إنّ الحاسوب سيساعد الطفل على اختيار الموضوع الذي يريد في الوقت الذي يريد وفي المكان الذي يريد، ولاسيما عندما يتعامل مع الحاسوب المحمول فهو غير مقيد بزمان أو مكان وسيوفر عليه الوقت والجهد، ولن يخضع الطفل مع الحاسوب لسيطرة المعلم ومزاجه وقسوته وأخطائه، سيكون الطفل هو سيد نفسه وصاحب القرار، والمتحمل للمسؤولية، وسيفتح الحاسوب أمام الطفل آفاق المعرفة بما يوفر له من معلومات، ولن يبقى مقيداً بمناهج قديمة لا تتغير إلا بعد أن يتجاوزها الزمن بسنين عدداً، يفرضها الكبار على الصغار، ويفرضها رجال ينتمون إلى جيل غير الجيل الذي يتعاملون معه، إن الطفل سيختار معلوماته، وسيملك من المعلومات أكثر مما يملك معلمه، وسيكون الطفل أكثر قدرة على التعامل مع الحاسوب من جيل المعلمين الذين جمدوا عند مستوى من المعرفة وعند نمط من الأداء، لم يطوروا أنفسهم، وهم يرفضون الحاسوب، ويتمسكون بالقديم لعدم امتلاكهم المرونة أو القدرة على التجديد.

إنّ الجيل الجديد من الأطفال يميل إلى كسر الانضباط، ورفض الالتزام بالأنظمة والقوانين والخروج على كل ما هو مقرر ومرفوض، ويجد العنت كل العنت في التعلم، بسبب هذا المزاج، وبسبب الأنظمة والقوانين المدرسية التي لم تتطور مع تطور الطفل في العالم وفي دخول الحاسوب في العملية التعليمية في المدرسة وفي البيت ما سيمنح الطفل قدراً كبيراً من الحرية، ويحقق له قدراً كبيراً مما يتفق ومزاجه الجديد، ومن الممكن أن يحقق الحاسوب في المدرسة مناخاً من الحرية يقلل من رتابة

التدريس وأساليبه الصعبة، وبإمكان المعلم أن يتلقى واجبات الطلبة على الحاسوب وأن يصححها لهم، وأن يتصل بهم عبر الشابكة، وأن يدخل معهم في حوار مباشر في منزلهم، وأن يقترب من مزاجهم، كي تتخلص العملية التعليمية من عوائق كثيرة.

يقول الدكتور المعتوق: **"لقد أجريت بعض الدراسات على التلفزيون كوسيلة تعليمية، فوجد أن التعليم عن طريقه يقلل من تأخر الطلاب وغياباتهم، ويسيطر على ما لدى بعض المتعلمين من سلوك سيئ، كما ثبت أنّ الصفوف التي استعان المدرسون فيها بالتدريس بالتلفزيون أفضل من تلك التي درست بالطرق المعتادة فقط. وبذلك فإن التلفزيون التعليمي يمكن أن يكون في مقدمة الوسائل التي تشترك في تجسيد اللغة وتقريرها وإيصالها أو نقلها عن طريق الحواس المتعددة، بشرط أن تتوافر المادة التعليمية النافعة والتخطيط السليم في العرض والتوجيه السديد في الاستخدام، لئلا تتحول هذه الأداة إلى وسيلة ترفيه بحتة وأداة لقتل الوقت".** (المعتوق، ص 190) وإذا كان التلفزيون يحقق ما يحقق، فإن الحاسوب يحقق ما هو أكثر.

إنّ الأطفال أقدر من الكبار على التعامل مع الحاسوب وأسرع في التأقلم معه وأكثر قدرة على الإفادة من تقاناته المتعددة، وهم أقدر على صنع برامج تخدم مناهجهم، وكما يقول جيتس: **وعادة ما توتر الكومبيوترات أعصاب أي شخص إلى أن يفهمها، والأطفال هم الاستثناء الرئيسي هنا "**. (جيتس، ص 404)

يندفع الطفل إلى التعامل مع الحاسوب بحماسة وشوق ورغبة أكثر مما يندفع للتعامل مع الكتاب، لأنّه مع الحاسوب يشعر أنه يتعامل مع تقانة علمية جديدة ويدرك أنه يتعامل مع أداة حضارية، وهذا مما يزيد من ثقة الطفل بنفسه، ويشعر الطفل وهو يتعامل مع الحاسوب بالبهجة والمتعة، لما فيه من حداثة وأساليب مسلية تجمع بين الجد واللعب، والحاسوب ينفي عنه الملل والكسل، ويساعده على التركيز، ويقلل من انشغاله بأمور أخرى، فالطفل يصبر على العمل في الحاسوب ساعات أكثر مما يصبر على العمل في قاعة الصف أو في التعلم مع الكتاب ويجعله في تنافس مستمر مع عالم واسع من المعلومات، وينمي الحاسوب شخصية الطفل ويجعله أقدر على الحوار والمحاجة والتفاهم والتواصل مع الآخرين وتأكيد الذات، ويمنحه الثقة بنفسه، كما

يزرع في نفسه الثقة بلغته العربية، ويؤكد له أن لغته قادرة على استيعاب معطيات الحضارة، والتعامل معها.

ويطور الطفل بوساطة الحاسوب مهارته في القراءة والكتابة والفهم والاستيعاب والرسم وإعداد البرامج، ويساعده على سماع العربية الفصيحة، وهي تؤدى الأداء السليم والجميل من خلال برامج تلاوة القرآن الكريم وإلقاء الشعر، ويساعد الحاسوب الطفل على حل كثير من مشكلات النطق والسلوك، كالتلعثم والتردد والارتباك، كما يساعده على النطق الصحيح للأحرف اللثوية والحروف القمرية ولاسيما الجيم والحروف الشمسية، وقراءة الأعداد مكتوبة بالكلمات، وتطبيق كثير من القواعد، ويعلمه فن الإلقاء والخطابة والمحادثة وإجراء المقابلات وفن الحوار.

ويوفر الحاسوب للطفل قراءة سهلة واضحة ممتعة، إذ بإمكانه أن يتحكم بحجم النص والحرف ونوعه ولونه ودرجة الإضاءة، وأن يعلق على النص وأن يضيف إليه ويعدل فيه وأن يرسله إلى صديق وأن يطبعه، مما لا توفره صفحات الكتاب. ويعلم الحاسوب الطفل سرعة القراءة، وسرعة التفكير، إذ عليه أن يكتب بالسرعة نفسها التي يفكر فيها، وسرعة الكتابة على الحاسوب هي أكبر من سرعة الكتابة بالقلم على الورق، والنتيجة هي سرعة التأليف، كما أنّ سرعة الكتابة هي ناتجة عن سرعة القراءة التي يوفرها الحاسوب. وتساعد برامج الحاسوب على إنتاج أكبر وأسرع، كما يريح الحاسوب من مشكلة المسودة والمبيضة والتنقيح وإعادة الكتابة، إذ يوفر الحاسوب إمكان القص واللصق والتقديم والتأخير والحذف والإدراج، وهي تقانات عالية السرعة توفر الوقت والجهد، وتنمي القدرة على الكتابة والقراءة، بل تجعل القراءة والكتابة ممتعتين.

ويزود الحاسوب الطفل بمفردات جديدة في عالم الحاسوب، من مثل: إدراج إدخال، فتح إغلاق، عرض، إعداد، لوحة المفاتيح، القرص المرن، القرص الصلب، نسخ، قص لصق حذف، ويطلق مقدرته على اشتقاق مفردات تناسب الحاسوب أو ترجمة مفرداته إلى العربية، كأن يشتق حوسب ومحسوب من حاسوب، وهو يمتلك مصطلحات جديدة، من مثل : تخزين، وشاشة، وإضاءة وقص ولصق وإدخال وبرمجة وإعداد واتصال، كما يطلق مقدرته اللغوية على تعريب بعض المصطلحات من مثل:

(سيّف) حفظ و(كنصل) أغلق وألغي و(بلتس) أرسل للحفظ و(ديليت) حذف و(فرمت) أعاد التركيب و(ديسك) قرص و(سيدي) قرص و(سيدي) قرص صلب و(هارد) مُخزّن و(لابتوب) محمول، وإذا كان الطفل يجد نفسه مضطراً لا شعورياً في مرحلة إلى التعريب، فإنّه سيجد نفسه في مرحلة تالية قد امتلك المقدرة على الترجمة.

ويبدو العمل على الحاسوب ممتعاً ومسلياً وكأنه لعب، لما يمكن أن يصاحب العمل عليه من سماع الموسيقا أو الأغنيات ولما يكون فيه من ألوان ورسوم وتقانات التسلية، مما يجعل العمل ممتعاً، بخلاف المدرسة التي تفرض النظام القاسي الجاف الخشن. إنّ العمل على الحاسوب هو بحد ذاته سلوك، يخلق لدى الطفل عادة سلوكية مختلفة كلياً عن عاداته السلوكية الأخرى، ولاسيما عندما يعمل على الحاسوب المحمول، إذ يدرك أنّه يفعل شيئاً مختلفاً عن القراءة في الكتاب وراء الطاولة، وكل سلوك ينتج نمطاً لغويا مختلفاً عن السلوك الآخر.

سيضع الحاسوب العالم كله بين يدي الطفل، ويفتح أمامه أبواباً ونوافذ لا يمكن التنبؤ بها إذ يمكنه أن يتصل بأصدقاء في العالم كله، وأن يقيم معهم علاقات منوعة، وأن يكتب لهم وأن يتكلم معهم، وأن يراهم وهو وراء الحاسوب في منزله ويعرف من خلالهم شعوب العالم بما لديها من عادات وتقاليد، فتنمو مداركه وتتسع آفاق معرفته، فتنمو لغته وتتطور وتغتني.

سيربط الحاسوب الطفل بمدرسة افتراضية، لا تقيده بزمان ولا بمكان، تمنحه ما يخطر على بال من أشكال العمل والمعرفة والثقافة، إنّ العمل على الحاسوب سيولّد ما دعته ديل سبندر: "التشابك مع الشابكة"، وهو عنوان كتاب لها، وفي أحد فصوله تقول: "**مدرسة المستقبل هي نموذج للمدرسة الإلكترونية التي لن يحتاج معها الطلاب إلى الحضور وسماع الدروس التي يلقيها المعلم، وذلك لأن الدروس تلقى من خلال الشبكة، وبذلك تكون الشبكة، بمنزلة وسيلة النقل بدلاً من المعلم كما أن الطالب الذي يستخدم الشبكة يكون أكثر معرفة من المعلم في بعض الأحيان، وذلك تبعاً لاهتمام هذا الطالب النموذج المثقل بالمعلومات، ومن خلال الشبكة يمكن للطالب توجيه أسئلة والحصول على معلومات وتغذية راجعة فورية، لا على الصعيد المحلي**

فحسب، بل على المستوى العالمي بحيث يتم التفاعل على مستوى القرية العالمية". (سبندر ص 47- 48).

إنّ الميزات السابقة التي يمنحها الحاسوب للطفل ليست مجرد ميزات أخرى غير متوقعة أو متوازية، وإنّما هي ميزات متفاعلة بين بعضها وبعضها الآخر علاقات، وهي تولد ميزات أخرى غير متوقعة، تغير في ذهنيه الطفل وآلية التعامل معه، إن الحاسوب سيغير مستقبلا كل شيء، نمط الدروس، وطرق الامتحان، وأساليب التعلم والتعليم.

إنّ الآفاق المستقبلية للحاسوب وقدرته على تنمية اللغة عند الطفل غير محدودة ولاسيما خدمته الكبيرة للعربية الفصيحة، وهنا تكمن أهمية الحاسوب، إذ ستكون برامجه متطورة فنياً، ومشوقة، ومعدة بالعربية الفصيحة، وهي بذلك تساعد على تقليص الفوارق بين الفصيحة والعامية، وتساعد على نشر التعليم، وتعميق الثقافة وتأكيد ثقافة الكلمة بدلاً من ثقافة الصورة، وتنمية الشعور القومي، وتحقيق التقارب الثقافي والمعرفي والوجداني بين الأشقاء العرب في الوطن العربي.

إنّ إمكانات الحاسوب ووسائله المتاحة حتى الآن ليست بالقليلة، ويمكنها أن تحقق تنمية لغوية واسعة ومعمقة، إذا ما أخذ بها وطبقت في المنازل ورياض الأطفال والمدارس.

ثالثاً- طبيعة العلاقة مع الحاسوب: من المعروف بداهة أن الإنسان يتعلم الكلام أولاً، ثم يتعلم الكتابة والقراءة والمرء لا يكاد يعرف كيف تعلم الكلام ولا يكاد يذكر، وهو يتعلمه ببساطة وعفوية، في المنزل بين أبويه، ومع إخوته، ثم في المجتمع، ولكنه يعاني بعد ذلك من تعلم الكتابة، ويكاد الكلام يكون عفوياً ونتاج نمو عضوي، كأنه حاجة غريزية، كالحاجة إلى الطعام، في حين يبدو تعلم الكتابة والقراءة فعلاً إرادياً واعياً، وهو فعل منظم، وفيه قدر كبير من الصعوبة وكذلك الأمر بالنسبة إلى التاريخ والشعوب، فقد تكلم الإنسان أولاً، ثم اخترع بعد ذلك الكتابة بأشكال وطرق مختلفة، ثم اختراع الأبجدية.

"فمن ناحية النشوء النوعي تعلم الإنسان الكلام قبل الكتابة، ومن ناحية تطور الفرد كفرد، تعلم الطفل أن يتكلم قبل أن يكتب، ولهذا السبب ينظر إلى اللغة

المكتوبة على أنّها لغة منطوقة دونت في نظام مكتوب مصطلح ومتعارف عليه ويعبر عنها بطريقة خاصة في الكتابة ". (غنيم ص93)

ولغة الكلام هي أدنى من لغة الكتابة، لأن لغة الكلام ارتجالية عفوية سريعة وهي نفعية غايتها التواصل، ولغة الكتابة هي لغة مختلفة، تحمل معلومات منظمة مرتبة، دقيقة، أو تعبر عن انفعالات ومشاعر ناضجة، وليست عابرة أو مؤقتة والفرق بينهما غالباً غير قليل، وتسمى لغة الكلام اللهجة العامية، كما تسمى لغة الكتابة اللغة الفصيحة، والفارق بينهما يزداد في حال انتشار الأمية والجهل والتخلف، ويقل الفرق بينهما في حال انتشار العلم وتحقق وسائل التواصل والاتصال.

لقد كان الكلام في العصور القديمة كافياً وحده، وكانت الحاجة إلى الكتابة قليلة لأن العلوم كانت بسيطة وقليلة، وكان الكلام وحده قادراً على حمل العلوم والثقافات، وكان التعويل على الكتابة قليلاً، وهي مرحلة الشفاهية، ولكن سرعان ما قويت الحاجة إلى الكتابة واشتدت، مع تراكم الثقافات ونمو العلوم والمعارف، على نحو ما كان في العصر الجاهلي وبداية العصر الإسلامي، فكان الشعر يتناقل شفاهاً، كما كان القرآن الكريم يحفظ في الصدور، وكانت الخطب هي الوسيلة الثقافية المعبرة عن المجتمع، وكان الاعتماد على التدوين قليلا، ولكن سرعان ما دون القرآن الكريم، وكتبت منه النسخ، ووزعت على الأمصار، وظهرت الحاجة إلى تدوين الأشعار واللغة والأخبار، ثم بدأت المصنفات بالظهور.

والمقصود بالتنمية تطوير المقدرة اللغوية، والانتقال بها باستمرار من مستوى إلى مستوى إلى مستوى آخر أفضل من سابقه، وأجود، والمقصود بالمقدرة اللغوية المهارات اللغوية التي يمارسها الطفل من كلام وتواصل مع الناس وقراءة وفهم واستيعاب وكتابة، وتلق للعلوم والمعارف، وقدرة على التعبير عن الذات، وتحقيق الوجود والتواصل الفعال مع البيئة المحيطة، وتحقيق الهوية القومية والثقافية.

ولذلك فإن تنمية المقدرة اللغوية بوساطة الحاسوب لا بد أن تتم بأشكال مختلفة: من قراءة واستعمال وكتابة وفهم ومعالجة وتطوير برامج، إن المقدرة اللغوية ليست مجرد تمكن من اللغة، وإتقان نحوها وأساليبها، ومعرفة أسرارها والغوص

فيها، إنّما هي هذا كلة، مقروناً بممارستها في الواقع، وفي ميادين العلم والمعرفة لتحقيق الذات، والحفاظ على الهوية وتحقيق الانتماء إلى الثقافة.

ويميل بعض المربين إلى المبالغة في الفصاحة، وفرض أنماط معينة من بناء الجملة وأنواع من الألفاظ الفصيحة البعيدة عن الاستعمال، كما يميل بعضهم إلى الإسهاب والتكرار والترادف والتطويل، وهم يقصدون إلى تعليم الطفل اللغة، وهي ظواهر وأساليب لغوية لم تعرفها العربية في عصور الازدهار الحضاري، فقد لحقت بها في عصور الجمود، حيث غلبت العناية بالشكل، ولا تتفق مع السمة المميزة للعربية وهي الإيجاز، ولا تساعد على تعليم اللغة، كما لا تتفق مع معطيات عصر العلم وسوف يساعد الحاسوب على كسر هذه الظاهرة وتجاوزها وسوف يعلم الحاسوب الطفل الإيجاز في اللغة والاقتصاد.

ولقد ظهرت مؤلفات لغوية تقوم على جمع الألفاظ وتبويبها وفق المعاني والدلالات، بغية تعليم الطفل اللغة، ومثل هذه المؤلفات لا تعلم اللغة، ولا تنمّي المقدرة اللغوية لدى الطفل لأن المفردات وحدها خارج السياق لا تملك القوة على التأثير ولا تساعد على الحفظ، ولا تمكن الطفل من استعمالها، إن كلمة "طل" مفردة لا يمكن أن يحفظها الطفل، ولو شرح معناها، ولكن الطفل سيدرك معناها وسيحفظها فور قراءته مثل هذه الجملة: تسقط حبات الطل عن أوراق الأشجار في الصباح الباكر قبل شروق الشمس متلألئة مثل دموع الفرح".

وظهرت مؤلفات لغوية أخرى تكشف عن الأخطاء الشائعة وتصويبها، ولا يمكن إنكار قيمتها، ولكنها تفيد المختص في المقام الأول، ولا يمكن أن تنمي المقدرة اللغوية، ولاسيما عند الطفل، لأن المقدرة اللغوية لا تنمو إلا بالتواصل مع الإجراءات اللغوية الصحيحة والسليمة: قراءةً وكتابةً ونطقاً واستماعاً، إنّ معرفة الخطأ وحده لا يكفي لكتابة سليمة، بل لابد من التمرس بما هو صحيح وسليم وجيد فهو أكثر تأثيراً، وبعض هذه المؤلفات يبالغ في التخطيء، فأحياناً تفرض هذه المؤلفات استخدام الكلمة بمعناها المعجمي، وتنسى المجازي، وأحياناً تفرض أسلوباً محدداً في بناء الجملة، مع أنّ بناء الجملة ليس قالباً ثابتاً، ولابد فيه من تقديم وتأخير وحذف، وفي أحايين كثيرة تغيب عنها أوجه هي من لغات العرب ولهجاتهم.

ولا بد من تأكيد قيمة ذات أهمية كبيرة، وهي النسق المعرفي، في مقابل المفردة المعزولة عن السياق، سواء أكانت هذه المفردة كلمة أو معلومة، إنّه ليس من المفيد في شيء أن يزود الطفل في جلسة واحدة أو في كتيب واحد بمعلومات جزئية مفردة عن محيط الأرض وعن الروائي تولستوي وعن عدد دقات القلب وعن أعلى قمة في العالم وعن بيتهوفن وعن استقلال أمريكا، فهي معلومات جزئية مفردة، لا تشكل نسقاً معرفياً متكاملاً، ومن الأفضل للطفل أن يتلقى في جلسة واحدة أو في كتيب واحد معلومات وافية عن بيتهوفن والموسيقا السيمفونية، لأنّها تشكل نسقاً معرفياً كاملاً، لا تنسى مفرداته. وتبرز هذه المشكلة أوضح ما تبرز في وضع المصطلحات، إذ من الصعب على من يعمل في الطب أن يضع مصطلحاً أو يترجم مصطلحاً في مجال علم النفس، ولكن من السهل على العامل في مجال الطب أن يضع مصطلحاً في عالم الطب أو أن يترجم مثل ذلك المصطلح، لأنه يتعامل مع نسق معرفي كامل هو الطب.

ولا بد من تأكيد قيمة أخرى وهي التراكم والتعليم المستمر والنمو مع الزمن إذ لا يمكن أن يغدو الطفل بين عشية وضحاها ضليعاً في اللغة، ولو استخدمت في تعليمه كل الوسائل التعليمية الحديثة، فالمعرفة لا تتحقق دفعة واحدة، ولا تتحقق مرة واحدة، ولا بد من التكرار والاستمرار والتراكم والنمو.

يقول الدكتور المعتوق: "**إنّ ممارسة استخدام المحصول اللغوي المختزن في الذاكرة لا تزيد من حيوية وإنعاش هذا المحصول وحضوره الدائم في الذهن ومن فاعليته في التعبير وحسب، وإنّما تعمل أيضاً على تنميته والإسراع في إغنائه، فمن الثابت في علم النفس أنّ الخبرات أو المعلومات القديمة تساعد على خفض الفترة الزمنية اللازمة لتعلم مهارات جديدة أو تلقي معلومات جديدة، وهذا المبدأ يتمثل بصورة أكثر وضوحاً في تعلم اللغة وتلقن مفرداتها وصيغها، فالمفردات المدركة شكلاً ومعنى والمختزنة في ذاكرة الفرد تعينه على تصور وإدراك مفردات أخرى مرتبطة بها أو مجاورة لها في كلام يقرؤه أو يسمعه، إذ إنّها تخلق سياقاً معيناً يعين على إدراك واستيعاب ما لم يوجد في الذاكرة من قبل، وبالتالي تدخل العناصر الجديدة في الذاكرة بسهولة نتيجة لارتباطها بالعناصر القديمة، وقد تطرق فندريس إلى هذه**

الفكرة بقوله: عندما نسمع جملة أو نقرؤها نرى الكلمات التي تشتمل عليها يفسر بعضها بعضاً، فإذا كانت واحدة منها غير مألوفة لنا- والواقع أن هناك دائما فترة في حياتنا نسمع فيها كلمة لأول مرة – حاولنا بطبيعة الحال تفسيرها معتمدين على سياق النص، وهذه هي الخطة التي يتبعها التلاميذ عندما يحاولون ترجمة نص أجنبي". (المعتوق، ص 278)

ويؤكد الفكرة ثانية بقوله: "**ويمكن القول إنّه كلما كانت العناصر القديمة أوفر كان الترابط أكثر ودخول العناصر الجديدة أيسر، وكلما قلت العناصر القديمة قلت نسبة الترابط، وصعب التصوير، وتعثر رسوخ العناصر الجديدة في الذاكرة، لأن توافر العناصر القديمة يؤدي في الغالب إلى زيادة الفرص لإدراك معاني الكلمات الغريبة في سياقها الجديد**". (المعتوق، ص 278)

رابعاً- الطفل وتنمية اللغة بالحاسوب: إنّ الحاسوب لا يعمل ولا بد من طفل يتعامل معه، ولا بد لهذا الطفل من الرغبة والإرادة والصبر والتصميم، ومساعدة المعلم في المدرسة والأهل في البيت، ولا بد له من حسن التوجيه، ودوام التشجيع، ولا بد له أخيراً من أن يدرك واعياً أنّه حقق شيئاً، واستفاد، وأنّ مقدرته على الكلام والحوار والقراءة والكتابة قد تطورت وأن معلوماته قد نمت، حتى يشعر بجدوى التعلم ويستمر فيه.

إنّ الحاسوب يقوي شخصية الطفل، ويساعده على تحقيق التعليم الذاتي ويمكن أن يعد الحاسوب أفضل أداة لتحقيق هذا النوع من التعليم، "**ويقصد بالتعليم الذاتي تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه بصورة دائمة ومستمرة في اكتساب المعارف والمهارات، ولا بد من توافر أربعة مكونات أساسية فيه، هي: وجود الدافع والحافز، إعطاء المثيرات والمعلومات المميزة، وقيام المتعلم بالاستجابة والنشاط في أثناء عملية التعليم، واطلاع المتعلم فوراً على نتيجة عمله، والتعليم المبرمج أحد أساليب التعليم الذاتي**". (السيد ص 286- 287).

ولا بد أن يقتنع الطفل بأهمية تنمية مقدرته اللغوية، والفائدة منها، حتى يقبل عليها، لأن الإنسان عامة والطفل خاصة لا يهتم بأي شيء إلا إذا أدرك أهميته واقتنع بوجود فائدة من ورائه، وعليه أن يدرك أنّ تعلم اللغة ليس غاية في ذاته وإنما هو وسيلة

ليطور علاقاته مع العالم، ويحسن تلقي العلوم، وما وسيلته إلى تلقي الرياضيات والكيمياء والعلوم إلا اللغة، وليحسن التفكير، وليجيد التعبير وليقتنع بأن إتقان اللغة ضروري لتلقي العلوم وامتلاك الثقافة، وتحقيق الانتماء إلى الأمة والعصر والحضارة فإذا ما أدرك ذلك كله أقبل على تعلم اللغة وإتقانها.

إنّ على الطفل أن يدرك أنّه عندما يتقن اللغة إنّما يحقق وجوده بصفته إنساناً يتميز عن سائر الكائنات باللغة التي يتكلمها، وأنّه من خلال اللغة يتعرف على العالم، فاللغة تعرفه على المحسوسات في الكون، من جماد ونبات وحيوان وتعرفه على المعاني من حب وكره وغضب ورضا وحزن وفرح، حتى قبل أن يعيش مثل هذه المشاعر، وهو حين يعيشها يعبر عنها باللغة، فيعي ذاته، ويعيها، بل إنّ اللغة تعرفه على الدين وما وراء الطبيعة والمغيبات، واللغة تعلمه معنى الله والشيطان، وتعرفه على ما لا يراه، من كائنات أسطورية، فاللغة معرفة وحسّ ووجدان وخيال، بل هي تاريخ وجغرافية وفلسفة، هي المخزون الثقافي للبشرية.

يقول بيكرتون: **"اللغة صورة منظمة عن العالم ومرتبة بحث يمكننا تحديد عناصر المعلومات فيها بسرعة ويسر، فالصورة التي تجزئ مفهومها عن الواقع إلى أجزاء مسماة وقابلة للاستفادة الفورية هي التي تجعلنا قادرين على الحديث عن العالم وعن كل ما فيه تقريباً، عن كل ما ندركه بالحواس على الأقل، وحتى عن عدد كبير مما لا تدركه الحواس، مثل الملائكة النيوترونات والقنطور. لكن ما يسمى "لغة" (عند الحيوان) لا يمكن أن يمثل العالم ولا بأي بشكل من الأشكال فلا لغة الإيماء ولا صيحات القرود أو حركاتها يمكنها أن تمثل العالم، إنّها تمثل شعور الإنسان أو القرود في تلك اللحظة، وهي بذلك تعبر عن رغباته ونواياه لا أكثر ولا أقل، فلا شيء غير اللغة يمثل العالم بأسره ذلك العالم الذي يحس يه المخلوق ويتفاعل معه".** (بيكرتون، ص13)

إنّ الأهداف من تعلم اللغة عديدة، ولا بد من توضيح تلك الأهداف للطفل، كي يقبل على تعلم اللغة، **"إنّ تحديد الأهداف يساعد على وضوح الغاية ومعرفة الاتجاه، إذ إنّ وضوح الغاية شرط أساسي لبلوغها، كما أنّ هذا التحديد يساعد على اختيار الطريقة المناسبة لتحقيق الهدف، إذ لم تعد هناك طريقة واحدة تصح لتحقيق الأهداف**

جميعها، وتناسب المستويات كلها الظروف والإمكانات جميعها فإذا ما كان الهدف واضحاً ومحدداً اختيرت الطريقة المناسبة، إذ عندما يكون الهدف واضحاً يحسن الاختيار، وهذا ما ينطبق على الوسائل والأدوات أيضاً ". (السيد ص 285)

وعلى الطفل أن يدرك أنّه إذا تكلم العربية فهذا لا يعني أنّه يعرف العربية ويتقنها، فهو يعرف الكلام باللهجة العامية، وهي دون العربية الفصيحة وإن كانت امتداداً لها، وأنّه لا يكفي أن يتكلم العربية ليحسب أنّه يتقن العربية، إذ لا بد من تعلم العربية الفصيحة ودرسها، وهي غير العامية التي يتكلمها، ولا بد من إتقانها والتمكن منها، إنّ بعض الناس يقولون: " نحن عرب نتكلم بالسليقة"، ولكن عليهم أن يدركوا أن زمن السليقة قد انتهى، فالكلام بالسليقة كان في العصر الجاهلي وفي العصر الإسلامي، وفي حدود الجزيرة العربية، ولكن ما إن خرج العرب إلى الأمصار، ودخل العصر الأموي، واختلط العرب بالأعاجم، ودخل في الإسلام شعوب كثيرة، حتى انتهى ما يسمى السليقة، وكان الشاعر يضطر للخروج إلى البادية ومخالطة العرب الأقحاح حتى يتلقى عنهم العربية، أي حتى يتعلم الفصاحة والبلاغة وكان كثير من الشعراء والأدباء ينتجعون البادية ليخالطوا الأعراب، ويتلقوا عنهم العربية.

وقد يقال إن الطفل سوف يسيء استخدام الحاسوب، وسيستخدمه في اللعب ببرامج التسلية، وهي كثيرة، وسوف تستنفد وقته وجهده، وتشغل تفكيره، ولكن من حق الطفل أن يلعب، وألعاب الحاسوب نفسها تنمي مقدرته اللغوية، واللعب خير وسيلة للتعليم، كما أن الأطفال والكبار كانوا على مر العصور يلعبون وما زالوا، ولا بد من وقت للعب سواء في حضور الحاسوب أو في غيابه، وهل من طفل لا يلعب؟ بل إن اللعب ظاهرة صحية.

ومع استمرار الطفل في التعامل مع الحاسوب سيختار ولو بعد حين ما ينفعه ويترك ما لا ينفعه، يقول جيتس: "كلما ازدادت خبرة الناس في التعامل مع الكومبيوترات الشخصية تعلق فهمهم لما يمكن أن يفعلوه وما لا يستطيعون عمله وعندئذ تصبح الكمبيوترات الشخصية أدوات لا أشياء منطوية على مخاطر

فالكومبيوتر شأنه في ذلك شأن الجرار الزراعي أو ماكينة الخياطة ليس سوى آلة يمكننا استخدامها لمساعدتنا لأداء مهام معينة بكفاءة أكبر". (جيتس ص 404).

أن للآلة سحرها الخاص، وهي تجذب الإنسان إليها، وللجديد أيضاً سحره الخاص، ولذلك يتعلق المتعلم أياً كان عمره بما هو آلي وبما هو جديد، ومن الطبيعي أن ينجذب الطفل إلى الحاسوب، فالطفل ينجذب إلى الكتاب ذي الغلاف الجميل الجديد، وينجذب إلى اللوح الجديد النظيف، وإلى القلم المختلف المتميز، ومن الطبيعي جداً أن ينجذب إلى الحاسوب، وأن ينمي لغته بالتعامل معه.

إن الحاسوب – كما يرى جيتس- ينطوي "على إمكانية أن يصبح أداة لتعلية الذكاء الإنساني على مدى المستقبل المنظور، غير أن الأدوات المعلوماتية لن تصبح الاتجاه السائد في حقل نشر المعلومات حتى يصبح كل إنسان تقريباً مستخدماً للكومبيوتر وسيكون الأمر رائعاً دون ريب عندما تتوافر لدى كل فرد غني أو فقير حضري أو ريفي عجوز أو شاب إمكانية التعامل مع الكومبيوتر". (جيتس، ص 405) وليس حلم جيتس صعب المنال فكما أن كل فرد يحمل هاتفه النقال الخاص به كذلك سيكون لكل فرد حاسوبه المحمول الخاص به.

ولكن من المؤسف أن أكثر الناس يشترون لأولادهم من الألعاب والهدايا ما تبلغ قيمته ثمن الحاسوب، وهم يشترون الهواتف النقالة، ويبدلونها جرياً وراء التطورات الحديثة فيها، كما يشترون أجهزة الاستقبال المرئي، وينفقون عليها أضعاف ثمن الحاسوب، والسيدة في المنزل تزود مطبخها بأجهزة وأدوات يفوق ثمنها أضعاف ثمن الحاسوب، ولذلك فإن الفقر ليس مشكلة، إنّما الجهل وغياب الوعي هما المشكلة.

خامساً- الحاسوب وخصوصية اللغة العربية:

في العربية خصوصيات تميزها، منها الفرق بين الفصيحة والعامية، أو اللغة المحكية واللغة المكتوبة، وهو فرق قائم في معظم لغات العالم، ولكنه في العربية أوضح، ويمكن أن يعد من خصوصياتها لسبب أساسي يتمثل في أن الفصيحة تحرك أواخر الكلمات، والعامية تلجأ في معظم الأحيان إلى تسكينها، وهذا السبب موجود في معظم اللغات، لأنها تلجأ دائماً إلى التسكين، ولا يتغير المعنى، بخلاف العربية وثمة أسباب أخرى للفرق بين العامية والفصيحة في اللغة العربية، منها عهود من

التخلف والفقر والجهل، وانتشار الأمية، وامتداد رقعة الوطن العربي على مناطق جغرافية منوعة، خضعت لظروف تاريخية واقتصادية مختلفة، ولكن الفرق بين العامية والفصيحة بدأ يقل بسبب انتشار التعليم وتطور وسائل الاتصال، وسيكون للحاسوب دور كبير في تقليص المسافة بين العامية والفصيحة، ولكن ستبقى هناك لهجات عامية لا بد منها، وما هي ببعيدة عن الفصيحة، وإن هي إلا أداء يومي سريع في النطق من غير إعراب للعربية الفصيحة.

إن الآفاق المستقبلية للحاسوب وقدرته على تنمية اللغة عند الطفل غير محدودة ولاسيما خدمته الكبيرة للعربية الفصيحة، وهنا تكمن أهمية الحاسوب، إذ ستكون برامجه متطورة فنياً، ومشوقة، ومعدة بالعربية الفصيحة، وهي بذلك تساعد على تقليص الفوارق بين الفصيحة والعاميات، وتساعد على نشر التعليم، وتعميق الثقافة وتأكيد ثقافة الكلمة بدلاً من ثقافة الصورة، وتنمية الشعور القومي، وتحقيق التقارب الثقافي والمعرفي والوجداني بين الأشقاء العرب في الوطن العربي.

ومن أهم خصوصيات العربية القرآن الكريم، فهو المصدر الأول للعربية، وهو كلام الله عز وجل، نزل به جبريل الأمين على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وقد أودع الله تعالى فيه آياته المعجزات، فأكسب العربية الفصاحة والبلاغة والبيان وقوة التعبير وشدة التأثير، ومنحها البقاء والخلود، وحفظ أصواتها، فهو إلى اليوم ما يزال يقرأ بأصواته ومداته وسكناته كما سمعه الصحابة عن رسول الله، لأنه منقول بالتواتر، ولولا القرآن الكريم ما نشأت علوم اللغة والنحو والبلاغة والصرف والفقه والتفسير، ولأجله وضعت معجمات اللغة والشروح، ولأجله ترجمت كتب الفلسفة والمنطق ونشأ علم الكلام، وإلى اليوم ليس بإمكان المرء أن يكتسب الفصاحة إلا قرأ القرآن الكريم، وتعلم التجويد، ودرس مخارج الحروف، ولا يمتلك البلاغة والبيان إلا إذا درس القرآن الكريم، وعرف أسرار البلاغة فيه، فهو الحافظ لهذه اللغة، وهو الحامل لها، وبه كرمها الله، وبه جعلها مقدسة، ولا يمكن نزع القدسية عنها، ولو جهد المغرضون، لأنها هبة من الله، ولذلك فإن خير ما يمكن أن ينمي المقدرة اللغوية عند الطفل هو القرآن الكريم، بسماعه وتلاوته وتجويده وفهمه وتدبر معانيه وحفظه، وفي الحاسوب خير معين على سماع القرآن يتلى بنبرات وإيقاعات

كثيرة، ومشاهدة آياته تكتب بحروف مضبوطة ملونة بما يساعد على المتابعة والتلاوة والفهم، وثمة برامج تساعد على التلاوة، وأخرى تعين على الحفظ، وثالثة فيها شروح وتفاسير، وفي قرص صلب واحد يمكن أن يتوافر للطفل مكتبة قرآنية شاملة.

يقول الدكتور عبد الكريم اليافي: "**على أن أهم ميزة للغة العربية تشرفها بنزول القرآن الكريم فيها حين أصبحت لغة الوحي ولغة اتصال الأرض بالسماء...ولقد حفظ العرب والمسلمون قرآنهم فحفظ لهم لغتهم، ولا شك أن استمرار اللغة العربية وخلودها متصل بالقرآن الكريم** ". (اليافي، ص22)

ثم يؤكد قدسية اللغة العربية، ويعدها لغة الجنة، فيقول: "**إذا تصور المسلمون أحوال الجنة في الآخرة وما ورد في حق أهلها من التمثيل بأحوال أهلها من التمثيل بأحوال أهل الدنيا فلابد من أن يتخيلوا لهم، ولما كان القرآن الكريم كلام الله الذي تنزل على خاتم النبيين كانت لغة القرآن خليقة أن تكون لسان أهل الجنة** ". (اليافي، ص 30)

إن العربية بفضل القرآن الكريم الذي يتلى آناء الليل وأطراف النهار في العالم كله ظلت مستمرة إلى اليوم لغة حية منذ خمسة عشرة قرناً، ولم تنقطع، وما قيل بها من شعر أو نثر قبل ألف وخمسمئة عام ما يزال يقرأ بأصواته ونبراته ويفهم، ويتمثل به الناس ويحفظونه ويشهد على ذلك الشعر الجاهلي والخطب والأمثال، كما يشهد على ذلك أحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وفي أحاديثه من الفصاحة والبيان ما ليس لسواه من البشر، وقد أوتي جوامع الكلم، ووصفه المولى عز وجل فقال: " وما ينطق عن الهوى، إن هو إلا وحي يوحى، علمه شديد القُوى " (سورة النجم 53 الآيات 3- 5)، كما يشهد على استمرار اللغة العربية وبقائها القرآن الكريم.

خاتمة: لقد ازدهرت في العصر العباسي صناعة الورق، وكثرت الكتب تأليفاً وترجمة، وانتشرت وجهد النساخ في الإكثار من نسخها، وبنيت دكاكين الوراقين، وأقيمت دور الكتب، وكان الكتاب يمثل تطوراً نوعياً، وبه دخلت الثقافة مرحلة من التطور، ولقد وصف الجاحظ (توفي 255هـ - 868م) في تلك المرحلة الكتاب، وعبر عن مكانته الحضارية، وقيمته الثقافية، وهو وصف طويل، ولكنه شامل، وفيه يقول: "**نعم الذخر والعُقدة هو، ونعم الجليس والعُدّة، ونعم النشرة**

والنزهة، ونعم المشتغل والحرفة، ونعم الأنيس لساعة الوحدة، ونعم المعرفة في بلاد الغربة ونعم القرين والدخيل، ونعم الوزير والنزيل، والكتاب وعاءٌ مُلئَ علماً، وَظَرْفٌ حُشي ظَرْفاً، وإناءٌ شُحن مُزاحاً وجدّا؛ إنْ شئت كان أبيَنَ من سَحْبان وائل، وإن شئتَ كان أعيا من باقل، وإن شئت ضحكت من نوادره، وإن شئت عجبت من غرائب فرائده، وإن شئت ألهتك طرائفُه، وإن شئت أشجتك مواعظه ومن لك بواعظ مُلْه وبزاجر مغر، وبناسك فاتك، وبناطق أخرس، وببارد حارّ... ومن لك بطبيب أعرابيّ ومن لك برومي هنديّ، وبفارسي يونانيّ، وبقديم مولّد، وبميّت ممتّع، ومن لك بشيء يجمع لك الأوّل والآخر، والناقص والوافر، والخفيّ والظاهر والشاهد والغائب والرفيع والوضيع، والغّثّ والسمين، والشّكل وخلافه والجنس وضدّه. وبعد: فمتى رأيت بستاناً يُحمل في رُدن، وروضة تُقَلّ في حجر وناطقاً ينطق عن الموتى، ويُترجم عن الأحياء ومن لك بمؤنس لا ينام إلا بنومك ولا ينطق إلاّ بما تهوى؛ آمن من الأرض وأكتم للسرّ من صاحب السرّ، وأحفظ للوديعة من أرباب الوديعة، وأحفظ لما استُحفظَ من الآدميّين، ومن الأعراب من المعربين، بل من الصبّيان قبلَ اعتراض الاشتغال، ومن العُميان قبل التمتّع بتمييز الأشخاص... ولا أعلمُ جاراً أبرّ، ولا خليطاً أنصفَ، ولا رفيقاً أطوعَ، ولا معلّما أخضعَ، ولا صاحباً أظهرَ كفايةً، ولا أقل جنايةً، ولا أقلّ إملالاً وإبراماً ولا أحفَلَ أخلاقاً، ولا أقلّ خلافاً وإجراماً، ولا أقلّ غيبةً، ولا أبعدَ من عضيهة ولا أكثرَ أعجوبةً وتصرّفاً، ولا أقلَّ تصلفاً وتكلّفاً، ولا أبعَدَ من مراء، ولا أترك لشغب، ولا أزهد في جدال، ولا أكفّ عن قتال، من كتاب، ولا أعلمُ قريناً أحسن موافاةً، ولا أعجل مكافأة، ولا أحضَرَ مَعونة، و أخف مؤونة، ولا شجرة أطول عمراً ولا أجمع أمراً، ولا أطيب ثمرةً وأقرب مُجتَنى، ولا أسرع إدراكاً، ولا أوجَدَ في كلّ إبّانٍ، من كتاب، ولا أعلم نتاجاً في حداثة سنّه وقرْب ميلاده، ورُخص ثمنه وإمكان وجوده، يجمَعُ من التدابير العجيبَة والعلوم الغريبة، ومن آثار العقول الصحيحة ومحمود الأذهان اللّطيفة، ومن الحكَم الرفيعة، والمذاهب القويمة، والتجارب الحكيمَة، ومنَ الإخبار عن القرون الماضية والبلاد المتنازجة، والأمثال السائرة والأمم البائدة، ما يجمَعُ لك الكتابُ ". (الجاحظ، ج1 ص12- 13).

لكأن الجاحظ وهو يصف الكتاب إنما يصف بديله لهذا اليوم وهو الحاسوب ولا سيما المحمول.

ولا بد في الختام من القول إن الحاسوب ليس معجزة، وليس بإمكانه أن يصنع معجزة، وما هو بعصا سحرية تفعل المستحيل، وهو لا يعمل وحده، ولا بد من إنسان يغذيه بالبرامج ولا بد من إنسان يتعامل معه، وفي حالة الطفل، لا بد له من توجيه ورعاية وإرشاد، وهو يعمل على الحاسوب، سواء في المدرسة أو مقهى الحاسوب أو البيت، ولا تتحقق الغاية المرجوة من الحاسوب، إلا إذا عم وانتشر لأن النهضة لا يصنعها فرد، ولا تتمثل في حالة خاصة، وإذا ترك الأمر كله من غير وعي وتخطيط فقد يقود إلى غير ما هو متوقع.

إن تعليم الطفل وتعلمه بوساطة الحاسوب سيحدث تغييراً كبيراً في عالم الطفل بل سيحدث تغييراً كبيراً في العالم كله، والمرجو لهذا التغيير أن يكون دائماً في خير الإنسان.

المراجع:

1- بيكرتون، ديريك، **اللغة وسلوك الإنسان**، تر. د. محمد زياد كبة جامعة الملك سعود، السعودية، 2001.

2- الجاحظ، **الحيوان**، تح. عبد السلام هارون، دار الكتاب العربي، بيروت ط. 3، 1969.

3- جيتس، بيل، **المعلوماتية بعد الإنترنت**، تر. عبد السلام رضوان، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت، العدد 231، مارس آذار، 1998.

4- سبندر، ديل، مدرسة المستقبل، تر. عيسى إسماعيل، **مجلة بناء الأجيال** دمشق، العدد 46 شتاء 2003.

5- السيد، د. محمود أحمد، **في طرائق تدريس اللغة العربية**، مطبوعات جامعة دمشق، دمشق، 1988.

6- غنيم سيد، اللغة والفكر عند الطفل، **مجلة عالم الفكر**، الكويت المجلد الثاني العدد الأول، أبريل مايو يونيو، 1971.

7- المعتوق، د. أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت العدد 212، أغسطس آب 1996.

8- اليافي، د. عبد الكريم، **دراسات فنية في الأدب العربي**، دمشق، 1972.

مستقبل الصّحيفة التّقليدية في ظلّ الصّحيفة الإلكترونيّة

أ.صافية كساس

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

مقدّمة: في ظلّ التحدي الذي جلبته شبكة الإنترنت، فرضت الصحيفة الالكترونية نفسها على الساحة الإعلامية كمنافس قوي للصحيفة الورقية، حيث شكل انطلاق الصحافة على الشبكة العنكبوتية ظاهرة إعلامية جديدة، مرتبطة بثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فأصبح المشهد الإعلامي أقرب لأن يكون ملكاً للجميع، وفي متناول الجميع، بعد أن كان مقتصراً على فئة محدودة من الناس فصار المحتوى الإعلامي أكثر انتشاراً وسرعة في الوصول إلى أكبر عدد من القراء في زمن تلاشت فيه كل الحدود الجغرافية في عالم الشبكة العنكبوتية، وبذلك تكون الصحيفة الإلكترونية قد أنارت آفاقاً عديدة، وفتحت أبواباً مغلقة، وأصبحت أسهل وأقرب للمواطن، مما كان له عميق الأثر سواء على صنّاع القرار من ناحية، أو من ناحية تشكيل الرأي العام، وقد أثار هذا الانتشار تساؤلات جديّة عن مستقبل الصحيفة التقليدية في ظلّ ما توفره تقنيات الاتصال المعاصرة، ومنها الصحيفة الالكترونية من خدمات شاملة للجمهور يمكن أن تجعل منها بديلاً للنمط التقليدي السائد لوسائل الإعلام، ومنها الصحيفة المطبوعة بشكل خاص، فهل ستغيب الصحيفة الورقية وتخلي ميدانها للصحيفة الالكترونية؟ أي: هل من الممكن أن تحلّ الصحيفة الإلكترونية يوماً بديلاً عن الصحيفة المطبوعة أم أنّها منافس لها فقط؟ ماذا نقصد بالصّحيفة الالكترونية؟ وما هي أبرز سماتها مقارنة مع الصحيفة التقليدية؟

تعريف الصّحيفة الإلكترونيّة: للصّحيفة الالكترونيّة العديد من التّعريفات حيث عرّفها البعض بأنّها "عبارة عن نوع جديد من الإعلام، تشترك مع الإعلام

التّقليدي في المفهوم، والمبادئ العامة والأهداف، وما يميزها عن الإعلام التقليدي أنّها تعتمد على وسيلة جديدة من وسائل الإعلام الحديثة، إذ هي تعتمد بشكل رئيسي على الإنترنت الّتي تتيح للإعلاميين فرصا كبيرة لتقديم موادهم الإعلامية المختلفة بطريقة إلكترونيّة بحتة[1]"، وقد عرفها فايز الشهري بأنها "عبارة عن تكامل تكنولوجي بين أجهزة الحاسبات الإلكترونية وما تملكه من إمكانات هائلة في تخزين، وتنسيق وتبويب وتصنيف المعلومات واسترجاعها في ثوان معدودة[2]"، وعلى كلّ فهي الصحف الّتي يتم إصدارها ونشرها على شبكة الانترنت، سواء كانت هذه الصحف بمثابة نسخ، أو إصدارات الكترونية لصحف ورقية مطبوعة، أو موجز لأهم محتويات النسخ الورقية، أو كجرائد ومجلات الكترونية ليست لها إصدارات عادية مطبوعة على الورق؛ وتتضمن مزيجا من الرسائل الإخبارية، والقصص، والمقالات، والتعليقات والصور، والخدمات المرجعية، ويطلق عليها مسميات أخرى نحو: الصحافة الفورية والنسخ الإلكترونية، والصحافة الرقمية، والجريدة الإلكترونية، وغيرها.

تاريخ ظهورها: ظهرت الصّحيفة الإلكترونيّة لأوّل مرّة في منتصف التّسعينيات امن القرن الماضي، لتشكّل بذلك ظاهرة إعلاميّة جديدة ارتبطت مباشرة بثورة تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، فكانت بدايتها مجرد مواقع تحتوي على مقالات وموضوعات، وأفكار، وأطروحات، ورؤى بسيطة...، وتحديداً انطلقت من منتديات الحوار الّتي تتميّز بسهولة تحميل برامجها وبساطة تركيبها[3]، ليبدأ بعدها الموقع في اجتذاب عدد كبير من الزوار، واستقطاب المتصفّحين الّذين يضعون فيها آراءً وأفكاراً حرةً غير خاضعة للرقابة، ومن ثمّ بدأ أصحاب الآراء الواحدة يشكلون فيما بينهم مجموعات داخل المنتديات التي يتبادلون خلالها الحوارات؛ ويعود صدور أول نسخة إلكترونية في العالم إلى عام 1993م حيث أطلقت صحيفة سان جوزيه ميركوري الأمريكية نسختها الإلكترونية، تلاها تدشين صحيفتا ديلي تليجراف والتايمز البريطانيتين لنسختهما الإلكترونية عام 1994م[4]؛ وفي أواسط نفس هذا العام بدأت جريدة (واشنطن بوست) الأميركية تدشين مشروع كلّف تنفيذه عشرات ملايين الدولارات، قامت خلاله ببث العديد من موضوعاتها من خلال شبكة

الانترنت (On Lin)، مقابل بدل شهري لا يتجاوز عشرة دولارات، ويتضمن نشرة تعدها الصّحيفة تعاد صياغتها في كلّ مرّة تتغيّر فيها الأحداث، مع مراجع وثائقية وإعلانات مبوبة أطلق على المشروع أسم: (الحبر الرقمي)[5]، وكان فاتحة لظهور جيل جديد من الصحف هي: (الصحف الالكترونية) التي تخلت للمرة الأولى في تاريخها عن الورق والأحبار والنظام التقليدي للتحرير والقراءة، لتستخدم جهاز الحاسوب وإمكاناته الواسعة في التوزيع عبر القارات والدول بلا حواجز أو قيود، ولم يكن هذا المشروع الرائد سوى استجابة للتطورات المتسارعة في ربط تقنية الحاسوب مع تقنيات المعلومات، وظهور نظم وسائط الإعلام المتعدد (Multi media) وما تحقق من تنام لشبكة الانترنيت، واتّساع حجم المستخدمين والمشتركين فيها داخل الولايات المتحدة ودول أخرى عديدة، خصوصاً في الغرب، والبدء قبل ذلك بتأسيس مواقع خاصة للمعلومات، ومنها معلومات إخبارية متخصصة مثل: الرياضة، والعلوم، وغير ذلك لمواجهة تحديات المنافسة الشديدة من جانب تقنيات الاتصال والمعلومات ممثلة بتنامي القنوات التلفزيونية الفضائية والتلفزيون الرقمي، ناهيك عن أن شبكة الانترنت ذاتها بدأت بسحب أعداد متزايدة من جمهور الصّحافة، حتى أن الباحث الفرنسي: سيرج غيران تساءل في العام 1996، فيما إذا كانت صحيفة الانترنت ستخرج الصحيفة المكتوبة من محنتها التي فرضها الواقع الاتصالي الجديد[6]، وقبل أن ينتهي عقد التسعينيات كانت عشرات الصحف في العالم وخصوصاً الكبرى منها، قد أسست لنفسها مواقع على شبكة الانترنيت وبدأت بإصدار نسخ الكترونية من طبعتها الورقية التي بقيت محتفظة بمكانها دون أن تسجل تراجعا جديا في أرقام توزيعها اليومية حتى غدا من النادر الآن أن توجد صحيفة تصدر مطبوعة دون أن يكون لها نسخة الكترونية[7]، ليصبح المشهد الإعلامي والاتصالي الدولي أكثر انفتاحاً وسعةً، حيث أصبح بمقدور من يشاء الإسهام في إيصال صوته ورأيه لجمهور واسع من القراء دونما تعقيدات في الصحيفة الورقية وموافقة الناشر في حدود معينة، وبذلك اتسعت الحريات الصحفية بشكل غير مسبوق، بعد أن أثبتت الظاهرة الإعلامية الجديدة قدرتها على تخطّي الحدود الجغرافية بسهولة ويسر. أمّا عربياً فتعدّ صحيفة إيلاف التي صدرت في

لندن عام 2001 م أوّل صحيفة إلكترونية عربية، تلتها بعدها إصدار عدة صحف الكترونية أخرى من أهمها: (اتجاهات) بالسعودية، (باب وبوابة) بالأردن، (إسلام أون لاين) بمصر[8]...، واليوم أصبح بإمكان متصفح الانترنت العربي العثور يومياً على المزيد من الصحف الإلكترونية العربية الوليدة التي لم تتعد أعمارها الأشهر أو الأيام.

مقارنة بين الصحيفة الورقية والصحيفة الالكترونية من حيث المميزات: إنّ العمر القصير من تاريخ ظهور ونشأة الصّحيفة الالكترونيّة –أعتقد- كافٍ ولو بشكل نسبي لإبراز سمات متعددة لها، ومقارنتها بالصّحيفة التّقليديّة، والتي يمكن إجمالها فيما يلي[9]:

مميزات الصّحيفة الالكترونية	مميزات الصّحيفة التقليدية (الورقية)
مقارنة بين الصحيفة الورقية والصحيفة الالكترونية من حيث المميّزات	
تتطلب توفير تقنية الانترنيت ووجود بنية تحتية متكاملة للاتصالات في البلد، مما يعني مجموعات محددة من القراء يجيدون استعمال هذه الوسيلة	لا تتطلّب وجود تقنية الانترنت، وقراؤها غير محدّدين، يعني أن كل من يجيد نطق اللغة المستعملة يستطيع قراءة الجريدة الورقية.
النقل الفوري للخبر، ومتابعة تطوراته، وتعديل نصوصه في أي وقت دون انتظار حلول اليوم التالي، وبذلك أنهت هذه التقنية واحدة من أبرز ثغرات الصحافة التقليدية في منافستها للراديو والتلفزيون، وبدأت تسبق حتى القنوات الفضائية التي تبث الأخبار في مواعيد ثابتة فيما يجري نشر بعض الأخبار في الصحف الالكترونية بعد أقل من 30 ثانية من وقوع الحدث.	**يتم تحديثها كل أربع وعشرين ساعة فإذا كانت الصحيفة تطبع في تمام الساعة الثانية عشر منتصف الليل مثلا ووقعت حادثة في ساعات الصباح الأولى وحتى تنشره الجريدة يحتاج إلى يوم كامل**، فيضطر القاري لانتظارها حتى صباح اليوم التالي.

سرعة انتشار المعلومات وتوفّرها، ووصولها إلى أكبر شريحة من المجتمع المحلي والدولي، وتوفرها على فرص أكبر للوصول إلى مجالات شديدة التخصص.	صعوبة وصول معلوماتها إلى المجتمع المحلي نتيجة نفاذ كمية الجرائد في بعض الأحيان، فما بالك بالمجتمع الدولي.
يستفيد من مثل هذه الخدمة الأشخاص الذين يسافرون إلى بلدان مختلفة ويصعب عليهم هناك الحصول على صحيفتهم المحلية المفضلة.	الأشخاص المقيمون في الخارج يحصلون على أخبارهم المحليّة من التلفزة والإذاعة.
سهولة التواصل بين القارئ والكاتب نتيجة حدوث تفاعل مباشر بينهما من خلال المشاركة المباشرة للقارئ في عملية التحرير عن طريق التعليقات والردود والتعقيبات بحيث يمكن للمشارك أن يكتب تعليقه **على الخبر فور قراءته** ويقوم بالنشر لنفسه في نفس اللحظة **والتواصل مع جمهور القراء ومناقشة الآراء والأفكار** دون أن يتم التعرف على هوية صاحب المشاركة، فيبدي رأيه بحرية تامة بعيدا كل البعد عن أي قيد، فتبنى علاقات قوية بين أفراد المجتمع، سواء بين الصحافي والمواطن، أو بين المواطن والآخر، بإعادة التعليق أو النقد. حريّة التفكير والتعبير الذي يعتبر جزءا من نظام الحكم الديمقراطي، حيث منحت الكاتب حقوقه الكاملة في ممارسة البوح والفضفضة والتعبير عن القضايا المهمة في مجتمعه وإيصالها إلى كافة شرائح المجتمع كما أعطت **هامشا كبيرا من الحرية في تعليقات القراء تصل لحد التّصادم والسباب "عند البعض" نتيجة** عدم توافق وجهة نظر المتابع	لعلاقة بين القارئ والمحرر محدودة وهامشية، بحيث لا يستطيع المواطن أو القارئ التعليق على الصحيفة الورقية إلا عن طريق مراسلات بريدية لا تتيح سرعة الاستجابة من إدارة التحرير والقائمين على الجريدة.

أو القارئ مع المحلل أو الكاتب، وهي ظاهرة لا تفسد للود قضية، بل إن تقبل المنطق المعروض إذا قدم صاحب الرأي عرضاً منطقياً للدفاع عن رأيه، وتحليله لا يعني بالضرورة تقبل الرأي والاقتناع به وليس مجبراً، وذلك مهما اختلف مستواه التعليمي والثقافي، وربما تكون هذه الظاهرة أحد مظاهر التحول وقبول الرأي والتعبير، فالديمقراطية التي يتيحها الانترنت في اختلاف في الآراء والتوجهات والأهداف، جعلها تتصدر اهتمامات الكاتب والقارئ، طالما تمكن كل واحد منهما من عرض وجهات نظره والدعوة إليها من خلال الحديث عنها ومناقشتها دون الإضرار بالطرف الآخر.	
	تواجه قيوداً كثيرة لم تقتصر على المادة التحريرية فحسب، فتعليقات القراء تخضع غالباً لمعايير شديدة الرقابة تتنافى مع حرية الإنترنت التي يريدها الجمهور.
تعطي حق الكتابة والنشر للجميع، وعدم اقتصارها على الكتاب المشهورين والمبدعين حيث أعطت الصحافة الإلكترونية مساحة شاسعة للأقلام الشابة وغير المتمرسة، فلا قيود عليه أن يكتب أو يستنكر أو يعلق على مقالة أو خبر، أو قضية أو أي مفهوم سياسي وتنشر له بعد وقت قليل من التنقيح.	اقتصرت المساحة المتوفرة لنشر المقالات والكتابات على شريحة معينة من المجتمع وعلى نوعية معينة، فتواجدت صحف يومية في الدولة لا تتعدى أصابع اليد الواحدة حددت مساحة معينة لهم فيما لا يستطيع أي كان، شابا أو موهوبا أو امرأة أو صحافيا في بداية حياته الصحافية أن ينشر أو يسأل مؤسسة الجريدة أن تنشر له، وعليه

	قبول هذا الوضع بكل الأحوال، ... فيما لا يعطيها رئيس التحرير حظها في القراءة ليعود ويقول للصحافي: "هذه لن تنشر لأنها ستهدم مستقبل الصحيفة أو هذا التحقيق سيمنع الشركة المستهدفة من نشر الإعلانات لدينا" فتضيع الحقوق بين الإعلام والإعلان.
لا تستحق سوى مبالغ مالية قليلة لتصدر الصّحيفة الإلكترونية بعدها بكل سهولة فهي تستغني عن الأموال التي تحتاجها الصحيفة التقليدية من توفير المباني والمطابع والورق ومستلزمات الطباعة، ناهيك عن متطلبات التوزيع والتسويق، والعدد الكبير من الموظفين والمحررين والعمال، إضافة إلى **قلّة التّكلفة المالية الّتي يتحمّلها الجمهور مقارنة بالصحيفة التقليدية، فعن طريق الاشتراك في خدمة الانترنت يستطيع القارئ تصفح كافة الصحف والمجلات التي تمتلك مواقع إلكترونية.**	التكاليف المالية الضخمة عند الرغبة في إصدار صحيفة تقليديّة، بدءاً من الحصول على ترخيص مروراً بالإجراءات الرسمية والتنظيمية، إضافة إلى ارتفاع تكاليف الورق الذي يكبد الصحف الورقية مشقة مالية يومياً، أما بالنسبة للقارئ فإنّه **من الصعوبة بمكان اقتناء كل الصحف التقليديّة.**
تعتبر مشروعا فرديّا ل**عدم حاجة مؤسساتها إلى مقر واحد ثابت يحوي كل الكوادر العاملة، حيث** يمكن إصدار الصّحف الإلكترونية بفريق عمل متفرق في أنحاء العالم **عن طريق المراسلة الإلكترونية.**	على العكس من الصحافة التقليدية فهي مشروع جماعي تتوفر على مقر رسمي لها.
لها القدرة على تخطي الحدود: فللمرة الأولى في تاريخها، تمكنت الصحف من التنقل بشكل فوري عبر الحدود والقارات والدول	الصحف التقليدية مازالت تعاني من هذه الأزمة، أمّا المواد التي تنشرها فإنّها تخضع للتدقيق والتمحيص عدّة مرات

دون رقابة أو موانع أو رسوم، إضافة إلى غياب مقص الرقيب على المواد الصّحافية التي يتم نشرها لأن الانترنت عبارة عن عالم مفتوح **تتمتع بهامش أكبر من الحرية.**	قبل نشرها سواء من حيث لغتها أو موضوعاتها.
لها إمكانية معرفة عدد قرائها، حيث يقوم كلّ موقع على الشبكة بالتسجيل التلقائي لكل زائر جديد يومياً، ومثل هذه الإمكانية توفر للمؤسسات المعنية والدارسين إحصاءات دقيقة عن زوار مواقع الصّحيفة الالكترونية وبعض المعلومات عنهم.	لا يمكنها معرفة عدد قرائها إلاّ بالدراسات الميدانية الإحصائية التي لا يمكنها التوصل إلى نتائج دقيقة.
لها القدرة على تلقي الأخبار العاجلة مرفقة بالصور الثابتة والصوت والحركة وأفلام الفيديو لتوصيل رسالة متعددة الأشكال مما يدعّم مصداقية الخبر، **ويجعل التغطية أكثر ثراءً وجذباً للقارئ وتعايشا مع الحدث.**	تعتمد على الصور الثابتة، وبعض الرسومات الكاريكاتوريّة.
لها العديد من المصادر المتنوعة في حصولها على الأخبار.	تحصل على الأخبار عن طريق الصّحافيين.
لها مساحة نشر غير محدودة، ويمكن تحديثها باستمرار، حيث تقدم الانترنت فضاء بلا حدود، كما لها قدرة على التحكم في الأبواب بالتّقديم والتّأخير أو الإبقاء والإلغاء طبقا لأعداد الزوار والقراء.	المساحة الواحدة من أهم المشاكل الفنية التي واجهتها الصّحيفة التّقليديّة منذ نشأتها ولا تزال تواجهها.
وفقاً لهذه التقنية لن يضطر القارئ إلى مطالعة كلّ الإعلانات لوصوله إلى مبتغاه بل له فقط أن يطلب من أحد محركات البحث إيجاد ضالته لتظهر له على الشاشة كل الإعلانات المنشورة حول ما يريد خلال ثوان معدودة.	على القارئ تصفح أوراق الجريدة وربما لن يجد ما يبحث عنه فيها فيضطر إلى شراء جريدة أخرى لإيجاد ضالته.

توفر فرصة حفظ أرشيف الكتروني سهل الاسترجاع، غزير المادة، **يتيح الحصول على المعلومات بسهولة ويسر من خلال محركات البحث، حيث إنّ** المواطن يستطيع أن ينقب عن تفاصيل حدث ما، أو يعود إلى مقالات قديمة بسرعة قياسية بمجرد أن يذكر اسم الموضوع الذي يريد، فتزوّده خلال ثوان بقائمة تتضمن كل ما نشر حول هذا الموضوع في الموقع المعين، وفي فترة معينة؛ وتعمد بعض الصحف إلى بيع معلومات أرشيفها الالكتروني للراغبين به، بينما تنشر نسختها اليومية مجاناً. **<u>الصّحافي الالكتروني</u>**: إنّ المفهوم الجديد للصحافي الإلكتروني (online editor) يتطلب القفز على المفهوم التقليدي للصحافي صاحب القلم، ومن ثمّ فإنه يتطلّب مهارات عديدة منها: اتصافه بدرجة عالية من الإجادة لبرامج الكتابة، والتصوير الرقمي والصوت، وكذا التعامل مع شبكة الإنترنت، وطرائق حماية الحاسب الآلي حيث أصبح المطلوب من الصحافي الالكتروني أن يكون ملماً بالإمكانات التقنية، وبشروط الكتابة للانترنيت كوسيلة تجمع بين نمط الصّحيفة التّقليدية ونمط التلفزيون المرئي، ونمط الحاسوب وأن يضع في اعتباره أيضا عالمية هذه الوسيلة وسعة انتشارها التي تفرض اعتبارات تتجاوز الجانب المهني إلى الجانب الأخلاقي في تحديد المضامين وطريقة عرضها.	العكس صحيح بالنسبة للصحيفة الورقية التي لا تتيح فرصة الحصول عليها إلا لمن اشترى النسخة الورقية الخاصة بيوم معين، أما باقي نسخ الأرشيف فهي غير متاحة إلا بإذن من الجريدة.

	<u>الصّحافي التّقليدي</u>: المطلوب من الصحافي التّقليدي هو إجادة الكتابة لجمهور القراء الذين يحسنون القراءة وليس شرطا أن يستجيب لطبيعة التحول الذي تفرضه ثورة المعلومات.
الاحتراف: بمعنى أن يكون الصحافي العامل في الموقع من المحترفين لا من الهواة، ومن أبرز محددات الاحتراف: التّفرغ، الكفاءة المهنيّة الخبرة التّراكميّة، والمؤسسية (بمعنى أن يكون منتميا إلى مؤسسة صحافية على شبكة الإنترنت.	الصحافي التقليدي يحمل نفس المواصفات لكن ينقصه فقط الانخراط في مؤسسة على الانترنت لكي يكتب لجمهور يتقن استعمال هذه الوسيلة.
استعمال قوالب العمل الصّحافي مثل الخبر والتحقيق، والحوار، وأن يكتسب مفهوم التّحرير غير الخطي، ويراعي التغيرات الجديدة كالإلمام بتصور جديد لكتابة القصة الإخبارية أو التحقيق مثل اختيار الوصلات الفائقة المناسبة لخدمة النص وإثرائه بشكل مميز، والقدرة على متابعة ردود فعل القراء والإجابة عليها أولاً بأول.	استعمال قوالب الكتابة التقليديّة المعروفة كالخبر، والتحقيق، والحوار والنقد... دون استعمال الوسائل الجديدة التي تتيحها الانترنت.
تحول **<u>المخرج الصّحافي الالكتروني</u>** إلى ما يشبه المخرج السينمائي، لأن النص الصحافي نفسه بات أقرب إلى النص السينمائي تتداخل فيه مواد عديدة صوتية، وبصرية..	**<u>المخرج الصّحافي التّقليدي</u>** يتطلّب إجادة استعمال الحاسوب، لكن ليس شرطا أن يجيد استعمال الانترنت.

أهمية الصحيفة الالكترونية: يظهر من خلال الجدول السابق الذي عقدنا فيه المقارنة بين الصحيفة التقليديّة والصّحيفة الالكترونية أنّ هذه الأخيرة لها أهميّة كبيرة في حياتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وفي جميع نواحي الحياة، حيث شكل

انطلاق الصحافة على الشبكة العنكبوتية ظاهرة إعلامية جديدة، مرتبطة بثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فأصبح المشهد الإعلامي أقرب إن يكون ملكاً للجميع، وفي متناول الجميع، بعد أن كان مقتصراً على فئة محدودة من الناس، وصار المحتوى الإعلامي أكثر انتشاراً وسرعة في الوصول إلى أكبر عدد من القراء، وبذلك تكون الصحيفة الإلكترونية قد أنارت آفاقاً عديدة، وفتحت أبواباً مغلقة، وأصبحت أسهل وأقرب إلى المواطن، مما كان له عميق الأثر سواء على صناع القرار من ناحية أو من ناحية تشكيل الرأي العام، فلم يعد الرقيب حكومياً كما كان بالأمس، بل الرقيب هو أخلاقيات العمل الصحافي، والرسالة الإعلامية الموضوعية، حيث شجع انتشار تقنية الانترنت والحاسوب، ورخص أثمانها ،وسهولة استخدامها الصحف على إصدار نسخها الالكترونية وذلك لتحقيق فوائد عدّة، فهي من ناحية تستخدم للترويج والإعلان لطبعتها الورقية، وهي من ناحية ثانية تحتفظ بقرائها المتسرّبين إلى الوسائل الأخرى، وهي ثالثاً تضمن آفاقاً جديدة للتّوزيع والانتشار تتجاوز المتاح لطبعاتها الورقية بسبب قيود الرقابة، والنّقل، والإمكانات المالية، ولكن من ناحية أخرى فإنّ الواقع المعاش في الوطن العربي عامة، والجزائر خاصة تثبت أنّ الصحيفة الالكترونية لا تزال تعاني من صعوبات جمّة، فما هي هذه الصعوبات؟

الصعوبات التي تواجهها الصحيفة الالكترونية: بالرغم من أن الصحف المحدودة التي برزت من بين الصحف الالكترونية العربية تسعى إلى تقديم خدمات على نفس النمط الذي عرف عالمياً، وتشهد تطورات وتحديثات مستمرة، إلا أن تجربة هذه الصحيفة في الوطن العربي تعترضها بعض المصاعب أو الإخفاقات، حيث تسهم عوامل عديدة في عرقلة الانتشار السريع لتقنية الانترنت في الوطن العربي، ناهيك عن التفاوت الحاد في توزيع المتوفر منه في الأقطار العربية، ويعود ذلك أساسا إلى[10]:

1- سوء البنية التحتية للاتصالات في أغلب الأقطار العربية، وبطء عملية التّنمية، وسوء الإدارة التقنية بشكل عام، حيث إن هذا الوسيط ما يزال في واقع الأمر نخبوي الانتشار، سواء على مستوى الدول أم الجماعات أو الأفراد، كما أن الإحصاءات المستقبلية لا تتوقع أن يغطي الانترنيت كافة أرجاء الأرض في المدى

القريب، لأنه بالأساس تقنية غير ممكنة إلا من خلال وجود بنى تحتية في المجتمعات المعنية، وخصوصاً في ميادين الاتصالات، والكهرباء، والمرافق الأخرى، ومثل هذه البنى لا تزال متهاوية ومتخلفة في معظم دول العالم الثالث، هذا فضلاً عن أن هناك أولويات عديدة في هذه الدول تسبق الانغماس في استيراد التقنيات، فعلى سبيل المثال: يشكل توفير المقاعد الدراسية للطلبة بل وتوفير بناء لائق للمدارس أمرا أكثر أهمية من تدريس الحاسوب فيها، "وحتى في حالة الدول المتقدمة فإن هناك بعض المؤشرات تتحدث عن الشكوك في إمكانية الانترنيت بإحداث ثورة في عالم الاقتصاد والمعرفة والإعلام[11]"، ناهيك عن الوطن العربي بسبب ما أشرنا إليه من محدودية انتشار هذه التقنية وتوزيعها غير المتكافئ.

2- تواضع مستخدمي الانترنت العرب والذين تصل أعدادهم إلى 14 مليون مستخدم، معظمهم من الشباب، ويعود السبب المباشر - إضافة إلى السبب السابق- إلى عدم إجادتهم استخدام الحاسوب، ويبدو أن الافتقار إلى أشخاص لديهم مهارات خاصة بالصحيفة الالكترونية[12] قد بات واقعا فرضته سرعة انتشار هذه الصحيفة إلى جانب الانتشار الواسع للامية الأبجدية التي "بلغت حوالي 40 ٪ من المواطنين العرب[13]"، ويقود هذا النمط المختل لانتشار تقنية الانترنيت في الوطن العربي، ونصيبه المحدود جداً من حجم الانتشار العالمي لهذه التقنية بشكل تلقائي إلى محدودية انتشار الصحف الالكترونية فيه، ناهيك عن تطورها، ومنافستها للصحيفة الورقية؛ وتشير التقديرات إلى أنه "بحلول عام 2005 سيبلغ عدد مستخدمي الانترنيت في العالم نحو ألف مليون مستخدم، نصيب العرب منه حوالي 1٪ فقط[14]"، وهي نسبة لا يمكن أن تقود إلى أي توقعات مستقبلية بانتشار الصحيفة الالكترونية على المستوى القومي.

3 - نقص العاملين من صحفيين، ومهنيين، وتقنيين ذوي صلة بمهنة الصحافة ويتقنون في الوقت ذاته مهارة إصدار الصحيفة على الانترنيت من الناحيتين التحريرية والتقنية[15]، مما يدعو إلى ضرورة خلق كيان يضم المحررين الالكترونيين ويضمن لهم آليات جديدة للعمل الصحافي من خلال التدريب، ورفع مهاراتهم وكفاءاتهم.

4- غياب الإطار القانوني والمهني الذي ينظم عمل الصّحافيين في المجال الإلكتروني، ويحفظ حقوقهم، فلا توجد نقابات مهنية لهم.

5- عدم وجود عائد مادي للصحيفة الإلكترونية من خلال الإعلانات كما هي الحال في الصحيفة الورقية، فعلى الرغم من قلّة التكاليف، غير أن الصحيفة الالكترونية تواجه كأي مشروع آخر مشاكل التمويل، فضلاً عن متطلبات الربح فهي لا تباع كالصحف التقليدية، ولذلك لجأت إلى التمويل من خلال الإعلانات سواء المبوبة أو التي تكون داخل كادرات الكترونية مستلهمة من أشكال إعلانات الصحيفة المطبوعة(16)، حيث أصبح الإعلان المتكرر على كل صفحة في الصحيفة الالكترونية هو مصدر الدخل الرئيسي لهذه الصحف(17)، كما أنّ محدودية مستخدمي هذه المواقع ربما لا تشجع غالبية الصحف على المنافسة أو استثمار أموالها في تعزيز وتطوير مواقعها على الشبكة لأنها لا تنتظر عائدات مجزية، وبالتالي لا تدرّ موارد تتلاءم مع احتياجاتها المالية لأغراض التشغيل، والتقنيات، وأجور العاملين والكتاب وحجز المواقع على الإنترنيت، الأمر الذي يدعو إلى التساؤل عن مصادر تمويل هذه الصحف، خاصة وأنها تعمل من خلال مواقع مجانية.

6- غياب التخطيط، وعدم وضوح الرؤية المتعلقة بمستقبل هذا النوع من الإعلام، فرغم وجود صحيفة الكترونية عربية الآن بنمطيها - حيث أسست معظم الصحف العربية اليومية والأسبوعية مواقع لها على الشبكة- إلاّ أنّ معظم الصحف العربية تكتفي إما ببث مضامينها المنشورة في الطبعة الورقية، أو أنها تكتفي بوضع نصوص مختارة من هذه الطبعة على مواقعها الالكترونية دون أن تؤسس أقساما أو إدارات تحرير مستقلة للنسخة الالكترونية كما فعلت صحف عالمية عديدة(18)، كما أنّ كثيرا من هذه الصحف تستخدم تقنيات بدائية، حيث لا توجد آليات متقدمة للبحث في الأرشيف، ولم يتطور نظام الإعلان الالكتروني فيها.

7- وجود نظام تأميني محدد يمنع عمليات القرصنة والاختراق بصورة مبدئية.

8- عدم خضوعها للرقابة في ظل غياب الأنظمة واللوائح والقوانين التي تنظمها(19)، فلا يوجد تشريعات تحكم عمل الصحيفة الإلكترونية، ولا يوجد

تراخيص ممنوحة لهذه الصحف حتى يمكن السيطرة عليها ومحاسبتها في حال تجاوزها، ومن هنا نلاحظ أن الكثير من هذه الصحف بات مصدراً للشائعات والأخبار المثيرة الخالية من الصحة بهدف جذب أكبر عدد ممكن من القراء.

9- النشر التلقائي للخبر الوارد من وكالات الأنباء أو من المصادر الأخرى دون تمحيص بمضامين الخبر التي قد تكون غير دقيقة أو غير منسجمة مع الرؤية العربية للأحداث والقضايا المختلفة[20]، وهو أمر يعود إلى إمكانات البث السريع عبر الانترنيت الذي يغري هذه الصحف على ما يبدو إلى وضع هذه الأخبار على الشبكة دون تمحيص تحقيقاً لمبدأ الفورية، فتقع في خطأ التّسرع وعدم الدّقة، وهو أمر لا يحصل في الصحيفة التقليدية التي توفر للمحرر وقتاً كافياً لمراجعة الخبر وإعادة كتابته وحتى في التلفزة أو الإذاعة فهناك مواعيد ثابتة للنشرات الإخبارية، وتقاليد عمل تحد من مثل هذه الأخطاء.

فهل ستغيب الصحيفة الورقية وتخلي ميدانها للصحيفة الالكترونية؟ في ظل التحدي الذي جلبته شبكة الإنترنت، فرضت الصحيفة الالكترونية نفسها على الساحة الإعلامية كمنافس قوي للصحيفة الورقية، بالإضافة إلى ظهور الأجيال الجديدة التي لا تقبل على الصحف المطبوعة، ومن هنا يتحدث الكثير بأن الصحيفة الإلكترونية لا يمكنها أن تكون بديلا عن الصحيفة الورقية، ويتحدّث آخرون أنّ عهد كل ما هو تقليدي قد ولى أمام تطور التكنولوجيا، بحيث أصبحنا نتحدث عن "التكنو صحافة" ولكن الواقع لا يقول ذلك خاصة في العالم الثالث الذي يعاني من انتشار الفقر، وهو ما يحول دون امتلاك أجهزة الكمبيوتر، إلى جانب ضعف البنية الأساسية لشبكات الاتصالات وانتشار الأمية[21] ورأيي أن الصحيفة الورقية لازالت محتفظة بهيبتها، ومحتفظة بتألقها، ومحتفظة بجاذبيتها لأسباب كثيرة جدا سواء في العالم الغربي أو في العالم العربي لأسباب كثيرة، حيث إنّ "نصف سكان الكرة الأرضية لا يملكون هواتف، و55٪ ممن يستخدمون الكمبيوتر موجودون في أميركا الشمالية، و 90% من الذين يستعملون الإنترنت متركزين في الدول الصناعية و10٪ موزعة على باقي الدول[22]" لأجل هذا أقول: إنّ الصحيفة الورقية ستظل كما هي

محتفظة بهيبتها؛ ولقد ظهرت نفس التنبؤات بالنسبة للصحيفة حينما ظهرت الإذاعة في مطلع القرن الماضي، وتكررت هذه التنبؤات حينما ظهرت التلفزة في أربعينات القرن ذاته، لكن الصحيفة المطبوعة بقيت وان كانت المنافسة مع الوسائل الجديدة قد حفزتها على التطور في الشكل والمضمون وهذا الحال سيتكرر مع الصحيفة الالكترونية التي سيكون لها جمهورها، والتي ستعمل هي أيضا على تحفيز الوسائل الأخرى، ومنها الصحيفة المكتوبة لتطوير إمكاناتها، وبناء علاقات جديدة مع جمهورها، ومن هنا أقول: إن الصحيفة الالكترونية مكملة لدور الصحيفة الورقية والمطبوعة وليس هناك صراع بينهما.

قائمة المصادر والمراجع:

1- جان جبران كرم، الإعلام العربي إلى القرن الحادي والعشرين، بيروت: 1999، دار الجيل.

2- جهاد عبد الله، الدور الحضاري للانترنت - في كتاب حضارة الحاسوب والانترنت.

3- زيد منير سليمان، الصحافة الإلكترونية.

4- فايز الشهري، الإعلام الجديد والصحافة الإلكترونية.

5- قصي إبراهيم الشطي، النشر الالكتروني العربي - حضارة الحاسوب والانترنت.

6- كارول ليتش، كتابة الأخبار والتقارير الصحفية: عرض شامل لفنون الصحافة المتخصصة - منهج تطبيقي - تر: عبد الستار جواد، 2002.

7- محمود خليل، الصحافة الالكترونية: أسس بناء الأنظمة التطبيقية في التحرير الصحفي، القاهرة: 1997، العربي للنشر والتوزيع.

8- مي العبد الله سنو، الاتصال في عصر المعلومات - الدور والتحديات الجديدة- بيروت: 1999 الدار الجامعية للطباعة والنشر.

المواقع الالكترونية:

1- بندر العتيبي، الصحافة الإلكترونية هل هي بديل للصحافة الورقية أم منافس لها؟ http://www.al-jazirah.com

2- تقرير مجلس الانترنت الأمريكي، WWW. Usic. Org بتاريخ 1 / أيلول / 2000.

3- عبلة درويش، الصحافة والاعلام، http://www.ahewar.org.

4- فرج رجب عطا الله، الصحافة الإلكترونية والحرية، كلية الفنون والإعلام الجماهيرية العربية الليبية، www.ahewar.org.

5- فيروز زياني، الصحافة الإلكترونية وعلاقتها بالصحافة التقليدية www.aljazeera.net.

6- محمد مهمندار، الصحافة الالكترونية والورقية ... صراع أم تكامل http://www.ahewar.org.

الهوامش:

1- زيد منير سليمان، الصحافة الإلكترونية، ص 11.

2- فايز الشهري، الإعلام الجديد والصحافة الإلكترونية، ص 218.

3- بندر العتيبي، الصحافة الإلكترونية هل هي بديل للصحافة الورقية أم منافس لها؟ http://www.al-jazirah.com

4- http://shattura.montadalitihad.com في يوم 2011/03/04م على الساعة: 10:45.

5- مي العبد الله سنو، الاتصال في عصر المعلومات -الدور والتحديات الجديدة- بيروت: 1999، الدار الجامعية للطباعة والنشر، ص83. واصطلاح (الحبر الرقمي) تسمية رمزية لم تتكرر كثيراً بعد ذلك وكانت تشير إلى استخدام التقنية الرقمية للحاسوب كبديل للورق والأحبار التي تمثل أساس تقنية الصحافة التقليدية المطبوعة.

6- جان جبران كرم، الإعلام العربي إلى القرن الواحد والعشرين، بيروت: 1999، دار الجيل ص30.

7- جهاد عبد الله، الدور الحضاري للانترنت - في كتاب حضارة الحاسوب والانترنت - مصدر سابق - ص186.

8- فرج رجب عطا الله، الصحافة الإلكترونية والحرية، كلية الفنون والإعلام، الجماهيرية العربية الليبية www.ahewar.org.

9- محمد جبر - مصدر سابق، وانظر كذلك جبران كرم - مصدر سابق - ص31. ومحمد عارف - مصدر سابق ص14. ومحمود خليل، الصحافة الالكترونية: أسس بناء الأنظمة التطبيقية في التحرير الصحفي، القاهرة: 1997 العربي للنشر والتوزيع، ص33. كارول ليتش، كتابة الأخبار والتقارير الصحفية: عرض شامل لفنون الصحافة المتخصصة - منهج تطبيقي- تر: عبد الستار جواد، 2002، ص 763. وأسامة الشريف، مصدر سابق، ص73.

10- قصي إبراهيم الشطي، النشر الالكتروني العربي - حضارة الحاسوب والانترنت- مصدر سابق، ص 194.

11- عبلة درويش، الصحافة والاعلام، http://www.ahewar.org

12- كارول ليتش، كتابة الأخبار والتقارير الصحفية: عرض شامل لفنون الصحافة المتخصصة - منهج تطبيقي - تر: عبد الستار جواد، 2002، ص 763.

13- جان جبران - مصدر سابق، ص 21.

14- تقرير مجلس الانترنت الأمريكي، WWW. Usic. Org بتاريخ 1 / أيلول / 2000.

15- محمد مهمندار، الصحافة الالكترونية والورقية ... صراع أم تكامل http://www.ahewar.org

16- مي العبد الله سنو، مصدر سابق، ص84.

17- أسامة محمد الشريف، مصدر سابق، ص75.

18- أسامة محمود الشريف، ص77.

19- بندر العتيبي، الصحافة الإلكترونية هل هي بديل للصحافة الورقيـــة أم منافس لها؟ www.al-jazirah.com.

20- محمد جبر، مصدر سابق.

21- فيروز زياني، الصحافة الإلكترونية وعلاقتها بالصحافة التقليدية www.aljazeera.net

22- فيروز زياني، الصحافة الإلكترونية وعلاقتها بالصحافة التقليدية www.aljazeera.net www

نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة

تطبيقاتها وانتشارها

د. عبد الله الدنان

جامعة دمشق

أولا: الواقع الثقافي للطفل العربي: إن أي باحث في الواقع الثقافي للطفل العربي يصاب بالذهول والدهشة للتعثر الشديد الذي يعانيه النمو الثقافي لهذا الطفل والمردود المحدود للتنمية الثقافية التي تقوم بها الجهات المسؤولة عن التربية والثقافة، سواء أكانت حكومية ممثلة بوزارة التربية ومناهجها وكتبها ومكتباتها ووسائلها المعينة وطرائق تدريسها ووزارة الثقافة والإعلام ممثلة بالتلفاز والسينما والمسرح وسلاسل الكتب، أم أهلية ممثلة بدور النشر والصحافة ومراكز الإنتاج التلفازي والسينمائي والأقراص الحاسوبية. ينطبق هذا على الأقطار العربية كلها دون استثناء، فالشكوى من هذا التعثر الثقافي، والضعف المعرفي لدى الأجيال العربية منتشرة في البلاد العربية جميعها (انظر ثالثا بند 6 لاحقا). والمؤتمرات والندوات وورش العمل تعقد أيضا على مستوى البلاد العربية بدعوات من وزارات التربية والمجامع اللغوية العربية والجامعات وكلها تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة وإيجاد العلاج لها. (انظر ثالثا بند 7 لاحقا).

لقد تركزت الشكاوى من التعثر الثقافي لدى التلاميذ والمتخرجين العرب على ضعفهم باللغة العربية، ولذا كانت محاولات العلاج كلها تنصب على رفع مستوى أداء الطلبة بها للوصول إلى وضع ثقافي أفضل، لأنّ اللغة هي الأداة التي تنقل بها الثقافة من الكبار إلى الصغار في كل عصر، ومن الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة عبر العصور المتعاقبة، ولأن إتقان لغة الثقافة تحدثا واستماعا وقراءة وكتابة ضرورة لا غنى عنها من أجل استيعاب وتمثل هذه الثقافة تمثلا يؤدي إلى بناء شخصية الفرد الذي

يحمل هوية الأمة بمكوناتها المختلفة، من قيم ومعتقدات وتطلعات وإبداعات وتاريخ إذ لا ثقافة دون لغة. وفق هذا كله فإن للغة العربية خصوصيتها بالنسبة للشعوب العربية فهي لغة القرآن الكريم، وهي لغة الحضارة العربية قديما وحديثا، وهي اللغة الموحدة للشعوب العربية، وهي اللغة التي حاول المستعمرون إبعادها عن الحياة ومنع استخدامها لغة للكتاب والمعرفة. حدث هذا في مصر والسودان، وفي دول المغرب العربي، وفي بلاد الشام، مما أدى إلى تشبث الشعوب العربية بها وجعل اعتمادها لغة العلم والتعلم في المدارس الرسمية أول مطلب من مطالب القيادات الوطنية على امتداد الوطن العربي. وقد جاءت المعاهدة الثقافية العربية عام 1945 (الشريف1979) والتي كانت أول عمل من أعمال مجلس جامعة الدول العربية (صليبا1967) ملبية لما تطمح إليه الأمة العربية، فقد نصت المادة 9 من المعاهدة على مايلي: "تسعى دول الجامعة العربية إلى توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجامع والمؤتمرات واللجان المشتركة التي تؤلفها، وبالنشرات التي تنشرها هذه الهيئات، وتعمل على الوصول باللغة العربية إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد في مراحل التعليم كلها في البلاد العربية" (مجلة المعلم الجديد1964). وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة التعليم والتعلم في المدارس على امتداد الوطن العربي، كما أنها لغة الصحف والكتب والمجلات والمواد المكتوبة بكل أشكالها، ولغة المؤتمرات ونشرات الأخبار في البلاد العربية جميعها، ولغة الإذاعات الموجهة إلى البلاد العربية والتي تبث من عواصم غير عربية، كذلك أصبحت لغة معظم الأفلام الكرتونية والأفلام المدبلجة التي تبثها محطات التلفاز العربية المحلية والفضائية.

من هنا تبرز الأهمية الشديدة لإيجاد أفضل السبل لإتقان اللغة العربية إذا أردنا أن نرتقي بثقافة الطفل العربي إلى مستويات"تتحقق فيها الأصالة والمعاصرة، والثقافة العربية التي تجمع مجتمعاتنا العربية مع الانفتاح على العالم، والطرح الإيجابي للتراث في المجالات العلمية والأدبية والفكرية والبطولية، والترويج للتفكير العلمي وإطلاق القدرات العقلية والإبداعية لدى الأطفال، وبالتالي تحرير المجتمع من التبعية". (المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل- ورقة تعريفية- 2002م).

ثانيا: الواقع اللغوي للشعوب العربية: يتسم الواقع اللغوي للشعوب العربية أطفالا وكبارا بظاهرة لغوية تسمى "الثنائية اللغوية" وفي رأينا أن هذه الثنائية لم تأخذ حظها حتى الآن من الوصف والتحليل والعلاج، رغم أنها مصدر العلل والتعثرات الثقافية والتربوية في البلدان العربية، وإن عدم الكشف عنها أو تجاهلها والتقليل من أهميتها يشكل الخطر الأكبر على المسيرة التربوية والثقافية والحضارية للأمة العربية بأسرها.

أطلق الغربيون على هذه الظاهرة اسم diglossia، وقد عرفها (فرجسون1950م) بقوله: "الثنائية اللغوية diglossia هي وضع لغوي ثابت نسبيا في مجتمع معين، تكون فيه إلى جانب اللهجات الرئيسة للغة المحكية (والتي يمكن أن تحوي لغة معيارية سائدة أو لهجات محلية) صيغة لغوية بينها وبين هذه اللهجات بون شاسع، لها قواعدها الموصوفة بدقة عالية (تكون غالبا أكثر تعقيدا) ولها المكانة الأسمى، لكونها لغة معظم الأدب المكتوب في حقبة سابقة من حياة هذا المجتمع أو مجتمع لغوي آخر، والتي تتعلم على نطاق واسع في مدارس رسمية وتستخدم في معظم الكتابات والمحادثات الرسمية، إلا أنها غير مستخدمة للتواصل العادي في أي جزء من أجزاء هذا المجتمع". وإذا تأملنا تعريف فرجيسون نجد أنه ينطبق على واقعنا اللغوي في البلاد العربية إلى حد كبير، فنحن لدينا لهجات رئيسة يمكن أن تسمى اللغات العامية أو الدارجة وهي لهجة الجزيرة العربية والعراق ولهجة بلاد الشام ولهجة وادي النيل، ولهجة شمال أفريقيا. وهذه اللهجات تحوي لهجات محلية. هذا إلى جانب اللغة العربية الفصيحة التي لها قواعدها الموصوفة بدقة عالية، ولها المكانة الأسمى وهي التي تعلم في المدارس الرسمية، وهي السائدة في مجالات الكلمة المكتوبة، ولا تستخدم في التواصل العادي في أي جزء من أجزاء المجتمع، وهي تختلف عن اللهجات في معظم تراكيبها وأشكال لفظها وفي كثير من دلالات مفرداتها.

ونحن لا نريد أن نخوض في تفصيلات تتعلق بمدى بعد العاميات في الأقطار العربية عن العربية الفصيحة إلا أنه يكفي أن نقول إن هذا البعد يتطلب أن يقضي التلميذ العربي في المدارس اثني عشر عاما يتعلم فيها العربية كلغة، ويدرس المواد التعليمية بهذه اللغة، ويتخرج بعد هذه السنوات دون أن يكون قادرا على التحدث بها

(ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي (1985)). ويكفي أيضا أن نضرب مثالا واحدا لتوضيح بعد إحدى العاميات، السائدة في معظم مناطق بلاد الشام، عن العربية الفصيحة في تصريف الفعل المضارع مع ضمائر الغائب، وأعتقد أن هذا المثال ينطبق على معظم العاميات العربية.

تصريف المضارع في حالة الرفع مع ضمائر الغائب

الفصيحة				العامية	
الضمير	**الرفع**	**النصب**	**الجزم**	**الضمير**	**الفعل**
هو	**يلعبُ**	**يلعبَ**	**يلعبْ**	**هوّ**	**بيلعبْ**
هما	**يلعبان**	**ا يلعبا**	**يلعبا**	**همّه أو هنّه**	**بيلعبو**
هم	**يلعبون**	**َيلعبوا**	**يلعبوا**	**همّه أو هنّه**	**بيلعبو**
هي	**تلعبُ**	**تلعب**	**تلعبْ**	**هيّه أو هُنّه**	**بتلعبْ**
هما	**تلعبان**	**تلعبا**	**تلعبا**	**هُمّه أو هُنّه**	**بيلعبو**
هن	**يلعبْنَ**	**يلعبن**	**يلعبن**	**هُمّه أو هُنَّه**	**بيلعبو**

نستنتج من الجدول السابق أن للفعل المضارع في حال الرفع مع ضمائر الغائب في العربية الفصيحة 13 صيغة منها صيغة ثابتة (مبنية) هي يلعبْن، وخمس في حالة الرفع هي: يلعبُ، يلعبان، يلعبون، تلعبُ، تلعبان، وخمس في حالة النصب هي: يلعبَ، يلعبا يلعبوا، تلعبَ، تلعبا، واثنتان في حالة الجزم هما: يلعبْ، تلعبْ (صيغ الجزم الثلاث الأخرى متطابقة مع صيغ النصب الثلاث من حيث حذف النون)، هذه الصيغ الثلاث عشرة أصبحت في العامية ثلاث صيغ فقط: بيلعبْ، بتلعبْ، بيلعبو.

ولدى تعلم استخدام الصيغ الفصيحة للفعل المضارع ينبغي على المتعلم معرفة حالات الرفع والأدوات التي تؤثر في هذه الصيغ فتجعلها منصوبة أو مجزومة، كما ينبغي عليه أن يتعلم ويستحضر علامات النصب والجزم لكي يستطيع التحدث دون خطأ. هذا مع الفعل المضارع وضمائر الغائب فقط، فما بالك بالصيغ الأخرى للفعل المضارع والماضي والأمر مع ضمائر المخاطب والمتكلم ومنها معتل الأول والوسط

والآخر، والتراكيب التي تشمل عناصر اللغة كلها التي يمضي التلميذ العربي في محاولة تعلمها وقتا مدرسيا طويلا، ووقتا منزليا أطول على مدى سنوات الدراسة، ثم هو بعد ذلك يتخرج من المدرسة الثانوية ومن الجامعة دون أن يحس بإتقان لغته، لغة القرآن الكريم لغة أمته وحضارته قديما وحديثا، لغة الكتاب والصحافة ولغة الاختبارات التي لا بد أن يجتازها. وسوف نتحدث عن الأثر السلبي لعدم الإتقان هذا على ثقافة الطفل العربي وثقافة الأمة ككل.

إنّ الطفل العربي قبل السادسة يتقن عامية البلد الذي ينتمي إليه، وهي اللغة المحكية، لاستخدامها من أجل التواصل الشفهي العادي اليومي في مجتمعه ثم هو بعد السادسة يبدأ بتعلم اللغة المكتوبة وهي اللغة العربية الفصيحة من أجل تعلم المواد المعرفية في المدرسة، والتواصل المكتوب والمقروء مع الآخرين، أي من أجل تكونه الثقافي. (انظر المسيرة الثقافية للطفل العربي رقم 2 لاحقا). وهذا يقودنا إلى الحديث عن واقع تعليم اللغة العربية في المدارس العربية، باعتبارها أداة العلم والمعرفة والثقافة المكتوبة على امتداد الوطن العربي.

ثالثا: واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي: يمكن إيجاز واقع تعليم اللغة العربية في الوطن العربي بما يلي:

1.نصت أهداف تعليم اللغة العربية في المناهج على إتقان استعمالها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة (العيسى وزملاؤه 1987/1976). 2 .خصصت المدارس في الوطن العربي لتعليم اللغة العربية عددا من الحصص الصفية يفوق ما خصصته أي أمة من الأمم للغة الكتاب أو اللغة القومية في أي بلد من بلدان العالم. مثال ذلك تخصص المناهج السورية 1152 حصة بينما تخصص المدارس الإنجليزية 576 حصة للغة الإنجليزية في المدة نفسها (الدنان 1986). وبحساب الفارق ثم إيجاد المعدل الأسبوعي لهذا الفارق نجد أن التلميذ العربي مشغول باللغة العربية 72. حصة في الأسبوع في حين يفعل التلميذ الإنجليزي شيئا آخر، على مدى ست سنوات دراسية.

3. التواصل اليومي العادي في المدرسة يجري بالعامية، وكذلك شرح الدروس داخل الصف باستثناء بعض الحالات التي يوجد فيها الموجه، وبذلك يفقد التلميذ العربي زمنا ثمينا جدا يمكن استغلاله لممارسة اللغة العربية وإتقانها. (المرجع السابق)

4 . لم يعدّ المعلمون للتواصل باللغة العربية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه وليس هنالك أي جامعة عربية تعطي مقررا بعنوان "محادثة باللغة العربية".

5. يطلب من المعلمين استخدام اللغة العربية، إلا أن الاستجابة محدودة جدا إن لم تكن معدومة وذلك بسبب عدم إعدادهم لذلك كما ذكر.

6.يشكو المسؤولون عن التربية والثقافة في الوطن العربي من ضعف الطلبة والخريجين وأساتذة الجامعات باللغة العربية. جاء في دليل المؤتمر السنوي السابع- الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية الصادر عن الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والذي تشرف عليه جمعية لسان العرب لحماية اللغة العربية: "تعد قضية تعليم الفصحى من أكثر القضايا إلحاحا في عصرنا الراهن، فنرى الطالب يمكث في تعلمها ستة عشر عاما ويتخرج متخصصا في تدريسها ولا يزال يقع في نفس الأخطاء التي كان يقع فيها في المرحلة الإعدادية، ما يعني عدم جدوى المفردات التعليمية المقدمة، والطريقة التدريسية المتبعة، وما يحيط بالعملية التعليمية من مساعدات". (الدوقي2000). (انظر أيضا: الفهد 1988، عبد الكريم 1945، حسين 1927، الخطيب 1976، المبارك 1986، فضيل 1994، عمار 1995، المعتوق 1995، البيطار 1995).

7. أجريت دراسات عديدة تناولت تحصيل الطلبة باللغة العربية، في عدد من البلدان العربية، وقد جاء فيها أن الطلبة موضوع الدراسة:

❖عاجزون عن التعبير عن أفكارهم (مجاور1956). (مصر) ❖ لا تتناقص أخطاؤهم اللغوية مع تقدمهم في المرحلة الإعدادية (السيد1981) (سوريا).

❖ضعفاء في فهم المقروء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) (عبده1989).

❖تمتلئ أوراق إجاباتهم بالأخطاء (طلبة اللغة العربية بجامعة الكويت) (النحاس 1979).

❖انخفض تحصيلهم عن كل مستوى الأداء المتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح (طلبة تخصص لغة عربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن) (عليان 1978).

❖يعانون من ضعف اكتساب المهارات الأساسية للتعبير الكتابي (نهاية المرحلة الإعدادية في سوريا) (تميم 1992).

❖يعانون (الصف الثاني الإعدادي في المدارس الرسمية بدمشق) من صعوبة فهم النصوص المقروءة وصعوبة تلخيص النصوص بعامة، والعلمية بخاصة. وهناك ارتباط ذو دلالة إحصائية كافية بين مستوى تحصيل الطلبة في التلخيص الكتابي ومستوى تحصيلهم في مادة الرياضيات (تميم 1996).

8. بدأت تتشكل الجمعيات الأهلية لحماية ورعاية اللغة العربية، ما يدل على إحساس قوي وعميق وحقيقي بالخطر الذي يتهدد اللغة العربية، وبأنه حان الوقت لكي تتضافر كل الجهود من أجل تحقيق الهدف وهو: "أن تكون اللغة العربية لغة التعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية والإعلامية والثقافية والترويحية" (جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع القاهرة 28-30 أكتوبر 2000م). كما جاء من ضمن أهداف جمعية حماية اللغة العربية في الشارقة- الإمارات العربية المتحدة"غرس الاعتزاز باللغة العربية في نفوس أبنائها باعتبارها لغة القرآن الكريم، وحث الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة على تعزيز استخدام اللغة العربية وجعلها هي الأساس في التعامل والتخاطب والإعلان" (الملتقى الأول لحماية اللغة العربية- معا نحمي اللغة العربية- الشارقة 21-2001/10/23).

9.عقدت المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي من أجل معالجة "مشكلة تعليم اللغة العربية" بدأت عام 1947م (صليبا 1967) وبلغت في مجموعها أكثر من خمسة وعشرين –فيما نعلم- ولم تتوقف حتى الآن.

10. لدى تأمل التوصيات التي صدرت عن هذه المؤتمرات نلاحظ ما يلي:

(1) تكرر هذه التوصيات، وتركيزها على عبارات "تحسين وسائل التدريس" "تحسين أداء المعلم"، مطالبة المعلم باستخدام الفصحى"، (ولكن دون إعداده للقيام بذلك)، "زيادة عدد حصص اللغة العربية في المنهج الدراسي"!!!

(2) لم يأت في أي ندوة أو اجتماع أو مؤتمر أو دراسة أي ذكر لإمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغات، فيما عدا ما قدمه الكاتب ونشره من البحوث والمقالات (الدنان 1979)، (الدنان 1981)، (الدنان 1986) والتي عرض فيها تجربته في تعليم

ابنه باسل وابنته لونة المحادثة بالفصحى المعربة (وسيأتي تفصيلها)، وفيها يطالب بضرورة "تخصيص روضة واحدة في بلد عربي أو أكثر تستخدم فيها اللغة العربية الفصحى كوسيلة وحيدة للتواصل طوال اليوم المدرسي دون أي استخدام للعامية".

وقد ظل اقتراح الكاتب والخاص بروضة أطفال تتكلم الفصحى دون تطبيق إلى أن قام بتأسيس "دار الحضانة العربية في الكويت" عام 1988 و"روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا- دمشق" 1992، واللتين سيأتي الحديث عنهما، (الدنان 2000).

(3)- لم يرد في هذه التوصيات أي ذكر لاعتماد اللغة العربية لغة التواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي.

(4)- لم يرد في هذه التوصيات أي ذكر لاستخدام مقرر جامعي بعنوان محادثة "باللغة العربية الفصحى" يكون إلزاميا للتخصصات جميعها في مختلف الكليات.

رابعا: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية في الوطن العربي:

يقسم هذا الحل إلى مسارين يكمل كل منهما الآخر ويرفده:

المسار الأول: حل جذري يبدأ من رياض الأطفال ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الثاني: حل يعالج الواقع الحالي ويبدأ من المرحلة الابتدائية ويستمر إلى المراحل التعليمية الأخرى.

المسار الأول: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية ابتداءً من رياض الأطفال

ينطلق هذا الحل من الفكرة التالية، وهي:

استغلال القدرة الفطرية الهائلة لاكتساب اللغات عند الأطفال قبل سن السادسة وإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل أن تبدأ هذه القدرة بالضمور بعد سن السادسة.

1- الأساس النظري للحل:

كشف علماء اللغة النفسيون (تشومسكي 1965،1959)، و(إرفن 1964) و(لينبرغ 1967)، منذ حوالي أربعين عاما أن الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا، وتطبيق هذه القواعد، وإتقان المحادثة بلغتين أو ثلاث لغات في آن واحد وهو ما زال دون السادسة. والعجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها، ثم هو يصحح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ.

وقد ضربت (إرفن 1964) مثالا على ذلك مما ذكره تشومسكي، وهو أن الطفل الإنجليزي حين يكون بين الثانية والثالثة من العمر يقول: gived و eated، رغم أنه لم يسمعها من الكبار، مما يدل على كشفه لقاعدة"ed" التي تصنع الماضي من الأفعال المضارعة. وينطبق هذا على الطفل العربي بين الثانية والثالثة من العمر أيضا الذي يجمع "حجر" على "حجرات" بدلا من حجارة، لأنه كشف قاعدة جمع المؤنث السالم التي تنطبق على كلمات مثل "رايحات، عارفات...الخ" كما أنه يقول "أصفرين" جمعا لكلمة "أصفر" معمما قاعدة إضافة "ياء ونون" التي يكشفها حين يستمع إلى كلمات مثل "رايحين، وعارفين...الخ".

وقد كشف (لينبرغ 1967) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سن السادسة، وتتغير برمجة الدماغ تغيرا بيولوجيا من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة ولذلك يمكن القول إن مرحلة ما قبل السادسة مخصصة خِلْقيا لاكتساب اللغات وإن مرحلة ما بعد السادسة مخصصة أيضا خلقيا لاكتساب المعرفة. وبناءً على ذلك فإن المفروض، بحسب طبيعة خلق الإنسان، أن يتفرغ الطفل لتعلم المعرفة بعد سن السادسة من العمر، بعد أن تفرغ لتعلم لغة (أو أكثر) وأتقنها حين يكون في العمر الفطرية (قبل سن السادسة)، أو شبه الفطرية (من السادسة إلى العاشرة) على تعلم اللغات.

أما تعلم اللغة بعد سن السادسة فيبدأ يتطلب جهدا من المتعلم يتزايد مع تقدمه بالعمر لأنه، وإن كان من الممكن استنهاض قدرته الفطرية على تعلم اللغات وكشف قواعدها كشفا ذاتيا إلا أنه يبدأ ينشغل بالمواد الأخرى وإذا بلغ العاشرة من العمر

فإنه، ويحتاج إلى معلم يكشف له قواعد اللغة الجديدة بأسلوب منظم وتدريبات لها أهداف قواعدية محددة. كما يحتاج إلى وقت طويل يبذله في حفظ هذه القواعد (وبخاصة بعد العاشرة من العمر) والتدرب على تطبيقها مع تعرضه للخطأ والتصويب من قبل المعلم، في حين هو يقوم بهذه العملية بصورة تلقائية قبل سن السادسة.

وهكذا يمكن القول إن هناك طريقتين لتحصيل اللغة:

الأولى: قبل السادسة من العمر وهي الطريقة الفطرية التي يكشف الطفل فيها القواعد اللغوية ويطبقها دون معرفة واعية بها ويمكن أن تلحق بها الطريقة شبه الفطرية التي تبدأ بعد السادسة وتستمر إلى العاشرة والتي يمكن فيها استنهاض القدرة الخاصة بتعلم اللغات عند الطفل وإكسابه اللغة الهدف بالفطرة والممارسة.

والثانية: تبدأ بعد العاشرة من العمر وهي الطريقة المعرفية الواعية، التي لا بد فيها من كشف القاعدة للمتعلم وتدريبه على ممارستها تدريبا مقصودا ضمن خطة منهجية. وإذا قارنا بين الطريقتين نلاحظ ما يلي:

1.يطلق على اللغة المكتسبة بالطريقة الأولى اسم لغة الأم، في حين أن اللغة المحصلة بالطريقة الثانية لا يمكن أن تسمى بهذا الاسم.

2.الأولى تتم دون تعب، أما الثانية فتحتاج إلى جهد كبير.

3.الأولى تمتزج فيها اللغة بالعواطف فلا يحس المتكلم أنه يعبّر عن عواطفه تعبيرا صادقا إلا بها.

فهي التي ينفس بها عن غضبه، ويبث فيها لواعج شوقه وحبه وحنينه. أما اللغة المحصلة بالطريقة الثانية فتبقى في المكان الثاني من حيث التعبير العاطفي، وقل من وصل باستخدامها إلى مستوى اللغة الأولى في هذا المجال.

4.الأولى يكون فهم العبارات فيها أدق، وقريبا جدا بل ومتطابقا مع ما أراده المتكلم أو الكاتب، ولا يكون كذلك باللغة المحصلة بالطريقة الثانية.

5.الأولى يكون إتقان اللغة فيها كاملا بكل تفاصيلها (النحوية والصرفية) ويكون كلام الفرد فيها مصدرا لعلماء اللغة يبنون عليه القواعد التي يكتبونها ويسمى الفرد في هذه الحال راوية (informant) يستشهد بكلامه على صحة القاعدة

في حين يظل هناك نقص، باللغة المحصلة بالطريقة الثانية، ولو كان ضئيلا، ولذلك لا يمكن اعتبار كلام الفرد في هذه الحال شاهدا تبنى عليه القواعد.

6.الإحساس بجمال اللغة وبلاغتها وحلاوتها يكون باللغة الأولى تلقائيا ودون الحاجة إلى شرح، في حين يحتاج باللغة الثانية إلى شرح وتعليل يفقدانه الكثير من قيمته.

7.الزمن المخصص لإتقان اللغة بالطريقة الأولى لا يمكن أن يفعل فيه الطفل شيئا آخر بحسب طبيعة تكوينه، أما تعلم اللغة بالطريقة الثانية (بعد الفترة الفطرية) فيحتاج إل زمن يكون فيه المتعلم، وبخاصة التلميذ في المدرسة، بحاجة إليه لإنفاقه على المواد التعليمية الأخرى أي أن اللغة الجديدة في هذا السن تزاحم المواد الأخرى على الزمن المدرسي.

8.تتدخل اللغة الأولى بشكل سلبي في عملية تعلم اللغة الثانية (بعد الفترة الفطرية) في مجالات التراكيب اللغوية.. والمفاهيم المعرفية.

9.الطريقة الأولى تمكن الطفل من اكتساب أكثر من لغة في آن واحد دون إرهاق، أما الطريقة الثانية فمن الصعب أن يتعلم الطالب بوساطتها أكثر من لغة في آن واحد.

2- المسيرة الثقافية للتلميذ العربي في ضوء الأساس النظري: يدخل التلميذ العربي إلى المدرسة في سن السادسة وقد أتقن العامية قبل هذه السن، عندما كانت القدرة اللغوية الهائلة للدماغ على اكتساب اللغات في أوجها، أي أنه تزود باللغة التي يفترض أن يكتسب بها المعارف المختلفة وذلك بحسب طبيعته وتكوينه، إلا أنه يفاجأ بأن لغة المعرفة ليست اللغة التي تزود بها وإنما هي لغة أخرى لا بد له أن يتعلمها ويتقنها لكي يتمكن من فهم المواد المعرفية الأخرى.

يقع التلميذ العربي في أسوأ وضع يمكن أن يكون فيه تلميذ. وهو وضع يمكن أن يوصف بأنه معاكس لطبيعة الخلق، لأن التلميذ يكون قد بدأ يفقد القدرة الدماغية الهائلة على تعلم اللغات. هذا من جهة، ومن جهة أخرى وفي الوقت نفسه لا بد أن يتعلم المعرفة بهذه اللغة التي لم يتقنها بعد. وإذا قارنا وضعه بوضع التلميذ الإنجليزي مثلا نجد أن التلميذ العربي عليه أن يتعلم المعرفة ولغة المعرفة في آن واحد، في حين أن

التلميذ الإنجليزي يبدأ تعلم المعرفة وهو متقن للغة المكتوبة بها هذه المعرفة. وزاد الأمر سوءا أنّ لغة التواصل العادي في المدرسة، ولغة شرح المواد العلمية جميعها هي اللهجة العامية (الدارجة)، وأن الطالب لا يمارس الفصحى إلا عندما يقرأ أو يكتب، أما المعلم فليس في وضع أفضل إطلاقا لأنه يشرح المادة العلمية بالعامية لعدم إتقانه الشرح بالفصحى من جهة (لأنه لم يهيأ لذلك كما قدمنا)، ولكي يضمن فهم الطلبة لهذه المادة من جهة أخرى. وأما الطالب المظلوم فيطلب منه الرجوع إلى الكتاب المكتوب بالفصحى، وأن يقدم الامتحان كتابة بالفصحى أيضا. وتكون النتيجة أن يظل المعلم يشكو من عدم فهم تلاميذه ومن ضعف أدائهم المعرفي واللغوي، وأن يظل التلاميذ يشكون من صعوبة اللغة العربية وصعوبة فهم المواد الأخرى المكتوبة بهذه اللغة.

وقد نشأت نتيجة لذلك أوضاع تربوية وثقافية بدأت تظهر لها انعكاسات سلبية خطيرة يمكن إيجازها بما يلي:

1. يستمع الطالب إلى شرح المادة العلمية بالعامية وعندما يحاول الرجوع إلى الكتاب يجد أن فهمه محدود فيلجأ إلى المدرس الخصوصي ليشرح له المادة بالعامية مرة أخرى.

2. بعد أن يفهم الطالب المادة العلمية يجد صعوبة في التعبير عنها كتابة في الامتحان، لذلك يلجأ إلى حفظ المادة غيبا وأحيانا دون فهم، وبما أن حفظ الكتاب كله مستحيل لذلك يلجأ إلى الملخصات يحفظها ويتقدم إلى الامتحان.

3. نتيجة لذلك تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية نحو الكتاب فيتخلص منه بعد أداء الامتحان ولا يحتفظ به للانتفاع والمراجعة فيما بعد.

4. تتكون لدى الطالب العربي اتجاهات سلبية نحو القراءة والمطالعة باللغة العربية بسبب عدم فهم النصوص (مفردات وتراكيب)، وقد برز هذا واضحا في شكاوى الناشرين الذين لا يطبع أحدهم من الكتاب إلا عددا محدودا من النسخ لا يتجاوز ثلاثة آلاف نسخة، وما شذ عن ذلك إلا قليل، وهذا القليل هو كتب مقررة في المدارس أو الجامعات.

5. تتكون لدى الطالب اتجاهات سلبية ضد القراءة حتى باللغة الأجنبية كاللغة الإنجليزية أو غيرها

6. يشيع عن العرب أنهم أمة لا تقرأ.

7. يشيع بين الطلبة والمدرسين والمتعلمين العرب بعامة مقولة ظالمة لا تستند إلى أي أساس علمي هي أن اللغة العربية صعبة.

8. نتيجة لحفظ المادة العلمية عن ظهر قلب ودون فهم عميق يكون النمو المعرفي والمنطقي محدودا، وهذا ينعكس على تدني مستوى التفكير والحكم على الأمور والفشل في حل المشكلات حلا نافعا يكون في مصلحة الفرد والأمة.

9. كان من نتيجة ذلك أيضا كره الطالب للغة العربية، وهذه كارثة تصيب الأمة في الصميم.

10. التردد الواضح، بل الرفض، لتعليم الطب والهندسة في الجامعات العربية باللغة العربية. وهو نتيجة لوضع اللغة العربية الحالي والضعف العام في أداء الطلبة بهذه اللغة والذي أدى إلى وصف اللغة العربية ظلما بالعجز، ونحن نقول ليست هناك لغة عاجزة بل هناك أصحاب لغة عاجزون.

11. ضعف عام بالرياضيات يمكن أن يعزى إلى ضعف الأداء باللغة العربية الفصحى عند الطلبة (تميم 1996).

12. تدني المستوى الثقافي للطفل العربي وعدم إقباله على القراءة والتعلم الذاتي.

13. ينتج عن تطابق بعض الكلمات العامية مع الفصحى دون تطابقهما في المعنى ما يمكن أن يسمى فوضى المفاهيم واضطرابها في ذهن الطفل العربي هذا يؤدي به إلى الإحباط واتخاذ موقف معاد من التعليم بعامة.

14. يبدأ الطفل منذ قراءته الأولى للجمل بالفصحى يواجه كلمات لا يفهمها مثل: أحضرت جدتي الطعام (غيرها كثير) وعندما تشرح (تترجم) هذه الجملة بالجملة التالية (جابت تيته الأكل)، تبدأ تتكون لدى الطفل المفاهيم والمشاعر والسلوكات التالية:

أ- أن الكلام المكتوب لا بد له من مفسر.

ب- عدم الاستمتاع بالقراءة لأنه لم يفهم ما قرأ منها ذاتيا، والفهم الذاتي للكلام المكتوب هو الجائزة الحقيقية والمتعة الكبرى له على بذله الجهد ووصوله إلى مستوى القراءة وإدراك الرموز الممثلة للكلام المنطوق.

ج- الإحساس بالقهر والإحباط.

د- كره الكلام المكتوب والكتاب بشكل عام لأنه مصدر خبرة غير سارّة.

هـ- الملل المستمر في حصة الدرس واللجوء إلى الشغب التفريغ وعدم الانتباه ما يؤدي إلى تأنيبه، ويولد لديه كره المدرسة والصف والمعلم والتعليم.

3- التطبيق العملي للمسار الأول للحل:

بناء على ما تقدم من وصف المشكلة والأساليب المتبعة حاليا لحلها، والواقع الحالي الذي يدل على بقاء المشكلة بل وتفاقمها، والغرض العلمي للنظريات الخاصة بتعلم اللغات بدأت بتطبيق الحل الذي هداني الله إليه وهو:

استغلال القدرة الفطرية لدى الأطفال لإكسابهم اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة، وهم في العمر المخصصة خلقيا (بيولوجيا) لاكتساب اللغات، أي تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة.

وقد كان الهدف محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

❖هل اللغة العربية الفصحى صعبة ؟

❖هل يمكن تعليم اللغة العربية الفصحى فطريا قبل سن السادسة؟

❖هل يمكن أن يكون الطفل ثنائي اللغة؟، بمعنى أن يتحدث بالعامية والفصحى معا.

❖ما مدى انعكاس إتقان اللغة العربية الفصحى قبل سن السادسة على فهم التلميذ العربي للمادة المكتوبة بها من جهة، وعلى أدائه وتعبيره من جهة أخرى؟

❖هل يمكن، بناءً على النتائج، تعديل المناهج المدرسية بحيث يخصص للغة العربية في مراحل التعليم الأعلى زمن أقل مما هو عليه الآن، وبالتالي يخصص للعلوم والحاسوب والهوايات زمن أطول مما هو الآن؟

وقد اتخذ هذا التطبيق ثلاثة أشكال:

(1) تجربة باسل ولونة

❖ بدأت التجربة على ابني باسل بعد ولادته في 1977/10/29م بأربعة أشهر أي منذ ثلاثين عاما.

❖ بدأت أخاطبه باللغة العربية الفصحى مع تحريك أواخر الكلمات وطلبت من والدته أن تخاطبه بالعامية.

❖ بدأ باسل يستجيب للفصحى فهما عندما كان عمره عشرة أشهر، وعندما بدأ بالنطق صار يوجه لأمه الكلام بالعامية ويوجه إلي الكلام بالفصحى، وقد سجلت كثيرا من كلامه على أشرطة تسجيل بلغت أثني عشر شريطا.

❖ عندما بلغ باسل سن الثالثة من العمر أصبح قادرا على التواصل بالفصحى المعربة دون خطأ، وله شريط فيديو مسجل ظهر فيه على تلفزيون الكويت منذ أن كان عمره ثلاث سنوات وسبعة أشهر، والشريط موجود لديّ وتوجد نسخة منه في وزارة التربية السورية.

❖ نجحت تجربة باسل وكتبت حينها بحثا علميا ألقيته في ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي المنعقدة في الكويت من 8 إلى 12 مارس 1981 وقد نشرت بحثا في مجلة جامعة دمشق، حزيران (يونيه) 1986م بعنوان "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية" تحدثت فيه أيضا عن نجاح تجربة باسل.

❖ كررت التجربة على ابنتي لونة التي تصغر باسل بأربعة أعوام ونجحت كذلك نجاحا تاما، وقد سجلت كلامها على أشرطة تسجيل منذ أن كان عمرها سنة ونصف. وحتى الآن، نحن الثلاثة في البيت نتكلم بالفصحى فيما بيننا، ونكلم أفراد الأسرة الآخرين بالعامية تلقائيا.

❖ دخل باسل ولونة إلى المدرسة وكان لإتقانهما الفصحى قبل السادسة أثر عجيب على مدى حبهما للكتاب وإتقانهما للعلم، لقد اكتشفا أن الكتاب يتكلم لغتهما فصارا صديقين للكتاب، وبهذا أصبحا قارئين ممتازين، أتقنا التعلم الذاتي وأتقنا الرجوع إلى الكتاب، وتفوقا في المواد العلمية كلها، وتكون لديهما إحساس راق بجمالية اللغة.

(2) دار الحضانة العربية –الكويت

تأسست دار الحضانة العربية في الكويت في 1988/9/17م، وكانت الغاية من تأسيسها إكساب الأطفال الفصحى بالفطرة والممارسة، وقد قمت بتدريب المعلمات بحيث أصبحن قادرات على استخدام اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي مطبقا برنامج تدريب صممته لهذا الغرض. بدأت المعلمات العمل والتزمن بالمحادثة بالفصحى التزاما تاما ونجحت الفكرة نجاحا مذهلا، وأصبح الأطفال بعد ستة أشهر يتكلمون الفصحى. وقد كتب عن دار الحضانة العربية أكثر من أربعين استطلاعا وخبرا صحفيا ولدينا أشرطة فيديو يظهر فيها الأطفال وهم يتكلمون بالفصحى أمام وزير التربية في ذلك الحين الأستاذ أنور النوري.

(3) روضة الأزهار العربية –دمشق- سوريا:

❖تأسست روضة الأزهار العربية في 1992/10/17م

❖هدفت إلى تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة قبل سن السادسة وذلك باعتمادها لغة التواصل طوال اليوم المدرسي.

❖دربت المعلمات على المحادثة بالفصحى بالأسلوب نفسه الذي اتبع عند تدريب معلمات دار الحضانة العربية بالكويت.

❖نجحت الفكرة أيضا نجاحا عظيما فاق توقعاتنا، تماما كما نجحت في الكويت.

❖زار روضتنا حتى الآن أكثر من سبعين مربيا ومربية وباحثا وباحثة من (سوريا والأردن والسعودية ومصر وليبيا والمغرب والإمارات العربية المتحدة ولبنان والجزائر والبحرين والمملكة المتحدة والولايات المتحدة) وقد سجل جميعهم انطباعاتهم مؤكدين نجاح الفكرة ومؤيدين لتعميمها.

❖لدينا أشرطة فيديو تصور أطفالنا وهم يتكلمون بالفصحى ويتحاورون مع معلماتهم.

❖ثبت لدينا أن الأطفال استطاعوا إتقان الفصحى جنبا إلى جنب اللهجة العامية: الأولى في المدرسة والأخرى خارج المدرسة (أنظر سابعا لاحقا).

❖اشترك الكاتب في معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري في الأعوام:1999،1998،1997، وقد أحضر الأطفال من روضة الأزهار العربية إلى

المعرض في جناح مخصص، وشاهد الزائرون الأطفال واستمعوا إليهم وهم يتحدثون بالفصحى معهم ومع معلماتهم، فكانوا مثار إعجاب ودهشة الجميع، وقد منحت اللجنة العلمية السورية لتقويم المبدعين الدكتور الدنان ميدالية ذهبية في كل سنة من السنوات الثلاث كما حاز على ست شهادات تقدير من وزير التموين والتجارة الداخلية، وهو المسؤول عن حماية المبدعين وتشجيعهم وتقديرهم (الدنان 1999،1998،1997).

4- انتشار النظرية وتطبيقها في سوريا والأقطار العربية

اهتمت وسائل الإعلام السورية والعربية بالنظرية فبثتها محطات التلفاز المحلية والفضائية، وكتبت عنها الصحف والمجلات، كما أجرت محطات الإذاعة والتلفاز أحاديث عديدة مع صاحبها.

وقد بدأ تطبيق النظرية بالانتشار في القطر العربي السوري والأقطار العربية الأخرى على النحو التالي:

(1) سوريا

بدأ التطبيق في سوريا عام 1992 في روضتنا التي سبق ذكرها. ثم تلتها سبع مدارس دربنا معلماتها، بينها مدرسة ابتدائية موزعة في دمشق وريف دمشق، وهذه المدارس هي:

1. روضة الأزهار العربية- حرستا- ريف دمشق
2. روضة البشائر- الميدان دمشق
3. روضة دمشق- الجبة- دمشق
4. روضة نادي الطفولة- المزة- دمشق
5. روضة الرياحين- العدوي- دمشق
6. روضة الابن البار- داريا- دمشق
7. روضة الفارس الذهبي (تابعة للاتحاد النسوي السوري)- باب مصلى- دمشق
8. روضة مركز الأبحاث- 1- دمشق
9. روضة مركز الأبحاث- 2- دمشق

(2) الأردن

تبنت المدارس العصرية في الأردن النظرية، فاستضافت الكاتب في شهر تموز (يوليو) عام 1996م لتدريب المعلمات اللواتي بدأن بالتطبيق منذ ذلك الحين. وهذه المدارس هي:

1. المدارس العصرية

(3) البحرين

تبنت النظرية مدرسة الحكمة الدولية النموذجية في البحرين، وقد دربنا معلمات رياض الأطفال، ومعلمي ومعلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وبدأ التطبيق منذ مطلع العام الدراسي 1999/2000م. وهذه المدارس هي:

1.مدرسة الحكمة النموذجية

(4) السعودية

دعتني وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية لزيارتها في شهر رجب/1420هـ الموافق لشهر أيلول (سبتمبر) 2000م، والتقيت بمعالي الوزير الأستاذ الدكتور محمد بن أحمد الرشيد، وأصحاب السعادة وكلاء الوزراء ومدراء التعليم في مناطق المملكة، وشرحت نظرية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة فنالت استحسان الجميع والحمد لله. وبعد ذلك بأربعة أشهر دعيت إلى ملتقى أصحاب المدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية كما دعيت إلى ندوة تعليم اللغة العربية المنعقدة في وزارة المعارف في الرياض في العام نفسه. وقد حضر الندوة مدراء التعليم والموجهون التربويون من مناطق المملكة كافة وقد ناقش المجتمعون النظرية وأبعادها وخرجوا بتوصيات إيجابية لتطبيقها.

وكان من نتائج هذه الزيارة أن تبنت مجموعة من المدارس الأهلية النظرية وتطبيقها في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ودربت معلميها ومعلماتها. وقد بلغ عدد المدارس التي تطبق النظرية في المملكة العربية السعودية حتى الآن ثلاثا وثلاثين مدرسة، وهي:

1. مدارس دار الفكر- بنين- جدة

2. مدارس دار الفكر – بنات- جدة

3. مدارس البيان – بنات- جدة
4. مدارس التربية النموذجية –بنات- الرياض
5. مدارس التربية النموذجية –بنين- الرياض
6. مدارس الرشد –بنات- الرياض
7. مدارس الرشد- بنين- الرياض
8. مدارس الجامعة –بنات- الظهران
9. مدارس الظهران - بنين- الظهران
10. مدرسة سعود بن نايف –بنين- الدمام
11. مدرسة هشام بن حكيم –بنين- الدمام
12. مدارس البسام –بنات- الدمام
13. مدارس البسام –بنين- الدمام
14. مدارس الحصان –بنين- الدمام
15. مدارس الحصان –بنات- الدمام
16. مدارس الحصان –بنين- الخبر
17. مدارس الحصان –بنين- الجبيل
18. مدارس التربية الأهلية –بنين- الخبر
19. مدارس بدر –بنين- الرياض
20. مدارس الرواد –بنين- - المرحلة الابتدائية الأولى- الرياض
21. مدارس الرواد –بنين- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض
22. مدارس الرواد –بنين- المرحلة الإعدادية- الرياض
23. مدارس السعودية –بنين- المرحلة الابتدائية الأولى- الرياض
24. مدارس السعودية –بنين- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض
25. مدارس الرحمانية –بنين- سكاكا
26. مدرسة الفصحى –بنات- المرحلة الابتدائية الأولى- المدينة المنورة
27. مدرسة الفصحى –بنين- المدينة المنورة
28. مدرسة الفصحى –المرحلة الابتدائية الثانية –بنات- المدينة المنورة

29. مدارس الفلاح –بنين- الرياض

30. مدارس الفلاح –المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض

31. مدارس التربية الإسلامية –بنات- المرحلة الابتدائية الأولى –الرياض

32. مدارس التربية الإسلامية –بنات- المرحلة الابتدائية الثانية- الرياض

33. مدرسة الإعمار –بنات- الرياض

ولا بد في هذا المقام من الإشادة بموقف صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل أمير منطقة عسير الذي استقبل الكاتب في مكتبه واستضافه بمدينة أبها والذي، بما عرف عنه من سعة اطلاع، كان يتابع ما كتب عن تعليم الفصحى للأطفال بالفطرة والممارسة في صحف الكويت ومجلاتها عام 1988م. وقد تبنى سموه النظرية وأمر بتطبيقها في المدارس النموذجية بأبها في العام الدراسي 1999- 2000م ذاكرا، كما نشرت مجلة "المعرفة" السعودية "أنه –ومن باب الوفاء- استقى الفكرة من د.عبد الله الدنان الذي كان قد طبق الفكرة في بعض مدارس الكويت. ثم توقف المشروع في الكويت بسبب حرب الخليج. فقام بإعادة تطبيق فكرته في بلده سوريا ومازال" (المعرفة- العدد55 شوال 1420هـ، يناير 2000 ص188).

وقد نجح التطبيق في مدارس أبها ونشرت صحيفة اليوم الأسبوعي السعودية ما يلي: "وجه صاحب السمو الملكي الأمير خالد الفيصل خطابا إلى مدير جامعة الملك خالد الدكتور عبد الله بن محمد الراشد رسالة تتضمن رغبة سموه في تعميم تجربة تطبيق اللغة العربية الفصحى على الكليات والمعاهد والمدارس بالمنطقة. وأشار سموه إلى ما حققته التجربة من نجاح بالغ خلال تطبيق التحدث بالفصحى بين الطلبة ومدرسيهم في المدارس النموذجية بأبها مما سيسهم في نجاح تحصين أجيالنا أمام غول العولمة وربطهم بجذورهم الثابتة" (صحيفة اليوم الأسبوعي –المنطقة الشرقية – السعودية- 2002/9/21م).

ولا بد أيضا من الإشادة بموقف صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية الذي استقبل الكاتب في مكتبه، واستضافه بمدينة الدمام، وقدم وما زال يقدم كل الرعاية والدعم لفكرة تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة. وبهذا الدعم وهذه الرعاية تم تدريب معلمي مدرسة سعود بن نايف

بن عبد العزيز، ومعلمات عدد من رياض الأطفال والمشرفات التربويات على تطبيق الفكرة بالمدارس. ولم يتوقف تأييد سمو الأمير سعود على الدعم والرعاية بل شارك في حضور محاضرة عن تعليم العربية بالفطرة والممارسة. وقد نشرت صحيفة "اليوم" السعودية خبر المحاضرة وحضور سمو الأمير صفحة كاملة تصدرها عنوان كبير "الأمير سعود بن نايف يشارك في حضور محاضرة عن تعليم العربية بالفطرة" وجاء فيه "بحضور صاحب السمو الملكي الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز نائب أمير المنطقة الشرقية نظمت مدارس الجامعة الأهلية بالظهران بالتعاون مع الغرفة التجارية الصناعية للمنطقة الشرقية الليلة الماضية محاضرة بعنوان "تعليم اللغة العربية بالفطرة ضرورة تربوية" ألقاها الدكتور/عبد الله بن مصطفى الدنان، وذلك بقاعة الاحتفالات بمقر الغرفة بالدمام" (صحيفة اليوم –الدمام- 1 جمادى الآخرة 1421هـ، 31 أغسطس، 2000م)، هذا وقد بذل الدكتور عبد العزيز بن سالم الحارثي المدير العام لتعليم البنات بالمنطقة الشرقية، والدكتور سمير العمران المدير العام الحالي كل جهد من أجل تطبيق تعليم الفصحى بالفطرة والممارسة.

(5) لبنان

لم تتوقف رعاية سمو الأمير سعود بن نايف بن عبد العزيز عند حدود المملكة العربية السعودية، بل تجاوزتها إلى لبنان، حيث رعى بالاتفاق مع سعادة النائب بهية الحريري، التي ترأس اللجنة التربوية في المجلس النيابي اللبناني، تدريب عشرين معلمة في مرحلة رياض الأطفال في مدرسة الحاج بهاء الدين الحريري وثانوية رفيق الحريري وقد بدأت المعلمات بالتطبيق في أول شهر آذار (مارس) /2002م. وفي 13/مايو (أيار) /2002م، أي بعد شهرين ونصف من بدء التطبيق قمت بزيارة للمدرستين وأمضيت فيهما أسبوعا كاملا مشاهدا ومستمعا ومتحدثا مع الأطفال. وأحب أن أقرر هنا أن تجاوب الأطفال كان ممتازا. لقد كانوا فرحين جدا بأنهم قادرون على التفاهم مع زائرهم باللغة التي تعلموها مع معلماتهم. وبما أن السيدة بهية الحريري ترأس مدارس الحريري فقد قررت تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أيضا، كما قررت العمل على نشر الفكرة في سائر مناطق ومحافظات الجمهورية اللبنانية، وهذه المدارس هي:

1. مدرسة ضياء الحريري –صيدا

2. مدرسة رفيق الحريري- صيدا

3. مدرسة المناهل- مجدل عنجر

4. مدرسة سبل الرشاد- القرعون

5. مدرسة الأبرار –جب جنين

6. مدرسة الوادي الأخضر- بر إلياس

(6)قطر

بدأ تطبيق النظرية في قطر عام 2004. وقد تبنت تطبيق النظرية حتى الآن ست عشرة مدرسة تشمل رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية (التعليم الأساسي)، بعد أن دربنا معلميها ومعلماتها. وقد حققت هذه المدارس نتائج ممتازة وتقدما متميزا عن المدارس الأخرى في إتقان الفصحى والمواد الدراسية الأخرى وهذه المدارس هي:

1. مدرسة المها الإنجليزية
2. مدرسة جوعان بن جاسم
3. مدرسة موزة بنت محمد
4. مدرسة دار الأرقم
5. مدرسة الإسراء المستقلة
6. مدرسة أبو بكر الصديق- المرحلة الأولى
7. مدرسة أبو بكر الصديق –المرحلة الثانية
8. معهد النور
9. مدرسة خديجة المستقلة الابتدائية
10. مدرسة الخليج العربي المستقلة
11. مدرسة علي بن عبد الله المستقلة
12. مدرسة الرفاع المستقلة
13. مدرسة خليفة الابتدائية المستقلة
14. مدرسة القادسية المستقلة
15. مدرسة الخور
16. مدرسة علي بن عبد الله المستقلة

(7) الإمارات العربية المتحدة

بدأ تطبيق النظرية في الإمارات العربية المتحدة عام 2005. وقد تبنت النظرية وطبقتها حتى الآن ثلاث مدارس، هي:

1. مدرسة الإبداع العلمي –المرحلة الأولى- إمارة الشارقة
2. مدرسة الإبداع العلمي –المرحلة الثانية- إمارة الشارقة
3. حضانتي – إمارة دبي

وقد تم تأسيس مركز في إمارة دبي لنشر النظرية في الإمارات العربية المتحدة

(8) الكويت

عاد تطبيق النظرية في الكويت عام 2004، بعد أن توقف عام 1990 بسبب الظروف التي مرت بها المنطقة. وهي الآن تطبق بنجاح في أربع مدارس، بعد أن دربنا معلميها ومعلماتها، وهذه المدارس هي:

1. دار الحضانة العربية – عملت سنتين ثم توقفت بعد الغزو
2. مدرسة الخليج الإنجليزية
3. مدرسة التكامل
4. مدرسة المعالي
5. حضانة أفان

(9) سلطنة عمان

بدأ تطبيق النظرية في سلطنة عمان في بداية العام الدراسي 2007/2006 وقد قمت بتدريب معلمات أربع مدارس ابتدائية، والعمل مستمر لمزيد من التدريب والتطبيق، وقد ربطت وزارة التربية في سلطنة عمان منهجا وبرنامجا في تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة بمشروع نهضة تعليمية كبرى يجري العمل على تحقيقها تحت اسم "المنهج التكاملي في التربية"، والمدارس التي دربت معلماتها هي:

1. مدرسة غلا
2. مدرسة سيح الظبي
3. مدرسة وادي عدي
4. مدرسة المشارق

وهكذا يكون عدد المدارس (رياض أطفال ابتدائي) التي تطبق نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة في البلاد العربية قد بلغ ثماني وسبعين مدرسة حتى تاريخ كتابة هذه السطور في 2007/7/2، والعدد في ازدياد مستمر، إن شاء الله تعالى.

المسار الثاني: حل مشكلة الضعف العام باللغة العربية ابتداءً من المرحلة الابتدائية

1- أهمية إتقان اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

تبين لنا مما سبق أن غالبية المشكلات التعليمية التي يواجهها الطلبة في مراحل الدراسة جميعها، بما فيها المستوى الجامعي، والتي تؤدي إلى التراجع الثقافي المستمر تعود إلى عدم إتقان الطلبة للقراءة والكتابة والمحادثة باللغة العربية في المرحلة الابتدائية. لذلك يمكن القول إن إتقان اللغة العربية في هذه المرحلة يحقق ما يلي:

- اختصار عدد الحصص المخصصة للغة العربية في المنهج الدراسي.
- تخصيص الوقت الموفر لتعليم الرياضيات والحاسوب واللغة الأجنبية.
- إنشاء جيل عربي محب للعلم والمعرفة والمطالعة والبحث، متعلق بلغته، عامل على نشرها.
- إشاعة محبة اللغة العربية وإدراك حلاوتها وبلاغتها، وذلك بتكريس حصص اللغة العربية للمطالعة وتنمية القدرة على التفكير والنقد الأدبي وتذوق البلاغة، من خلال مناقشة أفكار القصص والقصائد والنصوص الأدبية الأخرى، وليس استهلاك وقت هذه الحصص في استظهار معلومات عن اللغة تؤدي إلى اتخاذ مواقف سلبية منها ونسيانها بعد تقديم الامتحان بها.
- بلوغ مستوى عال من التعلم الذاتي لأن الطلبة يفهمون ما يقرؤون.
- عدم حاجة الطلبة في المراحل التعليمية إلى استظهار الملخصات المعدة للكتب، والتوجه بدلا من ذلك إلى الكتاب نفسه لفهمه فهما عميقا وتلخيصه تلخيصا ذاتيا.
- اختصار سنة جامعية كاملة بحيث يقضي الطالب ثلاث سنوات في كلية الآداب أو العلوم للتخرج وليس أربعا كما هو الواقع الآن (هذا إذا لم يرسب أي سنة).

❖اقتناع عام ذاتي لدى الطلبة والمسؤولين بجعل اللغة العربية لغة الدراسة الجامعية في التخصصات العلمية جميعها بما في ذلك الطب والهندسة.

❖التوسع في ترجمة العلوم جميعها إلى اللغة العربية.

2- أهمية معلم المرحلة الابتدائية

لا يختلف اثنان على أهمية معلم المرحلة الابتدائية. ولذلك نقول إن أي تغيير نحو الأفضل في مجالات التربية والعلم والمعرفة والمسيرة الحضارية العامة للأمة ينبغي أن يعتمد على معلم المرحلة الابتدائية أولا وأخيرا، وذلك لأن علماء التربية أجمعوا على أن التكوين الأساس للطالب يتم في المرحلة الابتدائية. وتجاوز الكثيرون منهم ذلك فقالوا إن غرس العادات المرغوبة والكشف عن الميول وبذر بذور المعرفة يتم قبل المرحلة الابتدائية. إن عادات المطالعة والبحث عن المعرفة وتعلم التفكير وتكوين الذوق الأدبي، وترسيخ المبادئ الخلقية، كل ذلك يتم في المرحلة الابتدائية. لذلك لا بد أن يكون معلم المرحلة الابتدائية قدوة صالحة ومثالا يحتذى في مجالات التعلم والسلوك.

من هنا أيضا نقول عن الاقتراح الخاص بتعليم المحادثة باللغة العربية الفصحى في المدرسة الابتدائية، وذلك باعتمادها لغة التواصل داخل الصف وخارجه طوال اليوم الدراسي لا يمكن تحقيقه إلا باقتناع المعلم بهذا المبدأ وإيمانه العميق به، ومن ثم الإقبال على التدريب من أجل تنفيذه والالتزام به.

3- حل مشكلة الضعف باللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

بناءً على الواقع الحالي في المدرسة الابتدائية، والضعف العام الملحوظ في أداء الطلبة باللغة العربية والمواد الأخرى، وصعوبة الانتظار حتى يعمم تعليم الفصحى في رياض الأطفال لتغيير هذا الواقع فإننا نقدم الاقتراح التالي لحل المشكلة، وهو مبني على أحدث النظريات العلمية والتطبيقات العملية الخاصة بتعليم اللغات.

(1) الأساس النظري للحل: ينطلق الأساس النظري لهذا الحل من الاعتبارين التاليين:

أ- أن القدرة الفطرية على تعلم اللغات لم تضمر عند الطفل في المرحلة الابتدائية وإنما هي بدأت بالضمور. ولذلك لا تزال هناك قدرة متبقية لدى الطفل

تمكنه من كشف قواعد اللغة التي يتعرض لها، وتطبيق هذه القواعد. وهذه القدرة يمكن تنشيطها واستغلالها.

ب- إن أحدث أساليب تعلم اللغات هو الأسلوب التواصلي الوظيفي (functional notional &communicative approach)، وفحواه الممارسة الوظيفية الدائمة للغة الهدف، بحيث يتواصل بها المتعلم لساعات كاملة في أثناء فترة التعلم، وهو ما يعرف بالتغطيس أو الإحاطة أو الحمام اللغوي أو الاستغراق Immersion or Submersion.

(2)التطبيق العملي للحل: بناء على الأساس النظري، ينطلق التطبيق العملي لتعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية من إقرار المبدأ التالي وهو:

"اعتماد اللغة العربية الفصحى لغة وحيدة للتواصل في المدرسة طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، بحيث لا يسمع الطالب في المدرسة إلا الفصحى ولا يقبل إلا الفصحى." بعد النجاح البالغ للتطبيق والذي تحقق في رياض الأطفال، بدأت مدارس البسام بالدمام في السعودية منذ بداية العام الدراسي 1424/1323هـ الموافق 2003/2002م تطبيق النظرية على أطفال في السنة الأولى الابتدائية (هم شعبة أخرى غير الشعبة التي تعلم فيها الأطفال التحدث بالفصحى في مرحلة الروضة، والذين مر الحديث عنهم)، وكذلك بدأت التطبيق على تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة الابتدائية بعد أن قمت بتدريب معلميهم ومعلماتهم، وهؤلاء قدموا من مدارس أخرى لا تطبق التحدث مع التلاميذ بالفصحى، وكانت هذه التجربة ذات أهمية كبيرة.

لقد زرت هؤلاء التلاميذ بعد انتهاء الفصل الدراسي الأول ، أي بعد أربعة أشهر فقط، وقد حدثتهم واستمعت إليهم وهم يتحدثون بالفصحى ويحركون أواخر الكلمات بشكل سليم. وهذه الأحاديث مسجلة على شريط فيديو موجود عندي.

وأود أن أذكر هنا أن تلاميذ السنة الثانية والسنة الثالثة في مدارس البسام بدؤوا يستمتعون بالقراءة ويتسابقون في عدد الكتب التي يقرؤونها وقد أخبرني أمين المكتبة أن أحد تلاميذ السنة الثانية الابتدائية قرأ 26 قصة في أسبوعين وأنه سأل التلميذ عن مضمون القصص وكانت إجابته صحيحة. وفي العام الدراسي 2005/2004 أجرت المدارس مسابقة منظمة في القراءة لطلاب الصف الثالث

الابتدائي وكانت النتائج مذهلة. لقد قرأ الذي نال الجائزة الأولى (280) كتابا، وأما الذي نال الترتيب الأخير فقد قرأ (36) كتابا.

خامسا: برنامج تدريب المعلمين والمعلمات لتطبيق الحل المقترح في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية: لقد أعددت برنامجا للتدريب بدأت تطبيقه منذ عام 1988م بنجاح تام في الكويت وفي سوريا، وفي الأردن وفي البحرين والمملكة العربية السعودية ولبنان، وقطر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عمان. يتميز البرنامج باعتماده الأسلوب الوظيفي التواصلي لإتقان اللغة الهدف، كما يتميز بتعدد محاوره، وسهولة تطبيقه، وتعلق المتدربين به نتيجة الفائدة التي يلمسونها منذ الأيام الأولى للتدريب. وهو يركز على مهارة المحادثة في المقام الأول. أما المهارات الأخرى فتعطى بالمقدار الذي يخدم الجانب الشفهي من الأداء اللغوي. وفيما يلي موجز عن هذا البرنامج:

1. يتألف البرنامج من عشرة محاور تغطي مختلف الأنشطة والمواقف الحيوية داخل الصف وخارجه.
2. أعد برنامج بحيث يمكن تطبيقه لتدريب المعلمين والمعلمات في رياض الأطفال والمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
3. مدة التدريب ثلاثون ساعة توزع على اثني عشر يوما بواقع ساعتين ونصف في اليوم.
4. يمكن التدريب في أثناء الخدمة بعد نهاية الدوام المدرسي.
5. عدد المتدربين/المتدربات في المجموعة الواحدة لا يقل عن عشرين ولا يزيد على خمسة وعشرين.
6. المواد المستخدمة في التدريب بسيطة ومتوفرة، فهي لا تتعدى مجموعة من القصص والمجلات واللوحات الجدارية الممثلة لمناظر طبيعية أو مواقف اجتماعية. بالإضافة إلى حلقات من برنامج تلفازي مثل برنامج "افتح يا سمسم" الناطق باللغة العربية الفصحى أو غيره من البرامج الموجهة للأطفال والمؤلفة من قصص شائقة.
7. يمكن للمدرب الواحد تدريب مجموعتين أو ثلاث في أثناء مدة التدريب.
8. في نهاية مدة التدريب يمنح المتدرب شهادة "محادثة باللغة العربية".

سادسا: التقويم العلمي للتطبيق في روضة الأزهار العربية: في شهر كانون الأول (ديسمبر)1998م تلقيت رسالة بالفاكس من سيدة أمريكية تدعى "جيل جينكينز" تعمل مدرسة لغة إنجليزية لغير الناطقين بها بجامعة بريغام يونغ الواقعة في ولاية يوتا الأمريكية، وترأس جمعية مدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (tesol) في الجامعة نفسها. تتحدث السيدة في رسالتها عن وضع لاحظته وهو أن العادات القرائية لطلبتها من العرب ضعيفة، وأنهم لا يقرؤون إلا الصفحات المطلوبة للامتحان، ونادرا ما يقرؤون للمتعة أو للاستزادة من المعرفة. كما لفت نظرها أيضا أن الملاحظة نفسها وردت على ألسنة العديد من أعضاء اللجان المنبثقة عن المؤتمر العام لمدرسي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى المنعقد في مدينة سياتل- واشنطن (seattle , washington) عام 1998م. وتضيف قائلة: "عندما حاولت أن أبحث عن سبب الحالة القرائية الضعيفة باللغة الإنجليزية لدى الطلبة العرب علمت أن العرب جميعا لديهم لغتان (diglossia): محكية وهي العامية ومكتوبة وهي الفصحى، وأدركت حجم التحدي ومقدار المعاناة اللذين يواجههما الأطفال العرب في تعلم القراءة بلغة لا يتحدثون بها، وأن هذا يمكن أن يكون سببا في تكوّن عادة عدم الرغبة في القراءة لديهم حتى في اللغات الأخرى. ولقد علمت من البروفيسور محمد مهدي العش (بروفيسور عربي دمشقي يعيش في أمريكا) أنك تطرح حلا لهذه المشكلة وذلك بتعليم الأطفال في مرحلة الرياض المحادثة بالفصحى، لكي يتقنوا التحدث باللغة التي سيقرؤون ويكتبون بها، مما يؤدي إلى تيسير تعلمهم للقراءة والكتابة والقضاء على الصعوبات التي يواجهونها في هذا المجال بسبب الثنائية اللغوية(diglossia). ولقد سررت جدا لسماع ذلك فعزمت على كتابة رسالة ماجستير بعنوان: "أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية".

THE EFFECT OF A PRESCHOOL MSA IMMERSION PROGRAM ON ARAB CHILDREN'S PRIMARY SCHOOL READING AND COMPOSITION SCORES

فإذا وافقت على هذه الدراسة فسوف آتي إلى دمشق لأقوم بها." وبما أنني كنت أنتظر من يقوم بهذا البحث وذلك من أجل تقويم الفكرة وتطبيقاتها من جهة محايدة

فقد كتبت لها بالموافقة، وساعدتها في الحصول على الإذن المطلوب من وزارة التربية السورية للقيام بالبحث.

قامت هذه السيدة بإجراء بحثها وناقشت رسالتها وحصلت على الماجستير في شهر إبريل (نسيان) عام 2001 وقد تلقيت نسخة منها في شهر أيار (مايو) عام (2001م Jenkins) حملها إلى المشرف على الرسالة البروفيسور ر.كيرك بلناب R.Kirk Belnap الذي كان في زيارة أكاديمية إلى دمشق. وقد زار روضة الأزهار العربية وشاهد الأطفال واستمع إلى أحاديثهم بالفصحى، وكان معجبا بما رأى وسمع.

وصفت الباحثة الإجراءات التي قامت بها، وذكرت النتائج التي توصلت إليها في الملخص الذي جاء في صدر رسالتها والذي أورده مع شيء من الاختصار فيما يلي:

أجري هذا البحث التقويمي النوعي والكمي في "روضة الأزهار العربية في مدينة حرستا، محافظة ريف دمشق، سوريا، وقد استغرق جمع المعلومات الخاصة به شهرين كاملين على فترات متقطعة امتدت من أيلول (سبتمبر) علم 1999 م إلى أيار (مايو) عام 2000م. وهذه الدراسة تختبر أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى في روضة الأزهار العربية على علامات الأطفال في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، بعد أن أمضوا في هذه الروضة سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات. وتفخر هذه الروضة بأنها البيئة الفريدة التي تستخدم فيها اللغة العربية الفصحى أداة للتواصل في سن ما قبل المدرسة. وقد جمعت البيانات الخاصة بهذه الدراسة من المقابلات مع التلاميذ، وأولياء الأمور، والمعلمين والمعلمات، ومدير روضة الأزهار العربية ومؤسسها الدكتور عبد الله الدنان، هذا بالإضافة إلى الاطلاع على دفاتر الأطفال وتسجيل أحاديث بالفصحى أداها اثنان وعشرون طفلا تلقائيا وإبداعيا دون تحضير مسبق. وكذلك تم تصوير سجلات العلامات لـ2797 طالبا وطالبة ينتمون إلى مدارس حرستا الابتدائية ويتوزعون على الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي وأجريت مقارنة بين علامات الطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية وعلامات زملائهم في الصف نفسه. وسوف تصف الدراسة أيضا الخطوط العريضة للبرنامج الذي طبق لتدريب المعلمات على المحادثة باللغة العربية الفصحى.

تم تحليل البيانات بطريقة تحليل التباين المتعدد (Manova). وقد أظهرت النتائج أن متوسط علامات اللغة العربية ككل، وكذلك متوسطات علامات القراءة، والتعبير، والنشيد، والمحفوظات، كل هذه المتوسطات، ذوات دلالات إحصائية ناجمة عن تأثير عدد السنوات التي أمضاها الطفل/الطفلة في روضة الأزهار العربية:

لذا فقد تقرر أن برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة الأزهار العربية له أثر إيجابي ذو دلالة على علامات القراءة والتعبير في مدارس حرستا الابتدائية.

هذا ما ورد في ملخص الرسالة. وفيما يلي مقتبسات من الرسالة نفسها:

1. جاء في صفحة 68 (النص الأصلي) وصفحة 95 (النص المترجم):

"إن هناك فرقا بين علامات القراءة والتعبير للطلبة الذين كانوا في روضة الأزهار العربية والطلبة الذين كانوا في روضات تقليدية، أو لم يذهبوا إلى أي روضة في حرستا – سوريا. والجدول 10 (في صفحة 43) يبين أن الفروق في معدل العلامات تتراوح بين 8 و1.9 (الحد الأقصى للعلامة هو 10) وأن هذه الفروق ذات دلالة بقيمة لـ "P" تعادل 0.0001

2. جاء في صفحة 73 (النص الأصلي) وصفحة 101 (النص المترجم):

"ينبغي أن يدرس برنامج الدكتور الدنان الذي وضعه لتدريب المعلمات والمعلمين على المحادثة بالفصحى، كما ينبغي أن يقيم، بعد ذلك تعمم النتائج وتنشر في العالم العربي. وإذا ثبت نجاحه على النحو الذي تحقق في هذا البحث فسوف تزول جميع الأوهام التي تتردد عن صعوبة اللغة العربية، وسوف يتعزز ويتحسن استخدام اللغة العربية كأداة للتعليم في المدارس العربية".

3. جاء في صفحة 73 (النص الأصلي) وصفحة 102 (النص المترجم) أيضا:

"يجب أن يجرب هذا البرنامج في بلدان عربية أخرى للتأكد من إمكانية الحصول على نتائج مشابهة. ولا بد، بطبيعة الحال، أن يطبق البرنامج معلمون ومعلمات يتحدثون بالفصحى بطلاقة.

4. جاء في صفحة 74 (النص الأصلي) وصفحة 103 (النص المترجم):

تكمن أهمية هذه الدراسة في إبرازها للتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يحدثه تعلم المحادثة باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال في مرحلة تعلم القراءة والكتابة كما توحي الدراسة بأن ممارسة المحادثة باللغة العربية الفصحى لمدة ثلاث سنوات، في أعمار 3، 4، 5 سنين تزود الأطفال العرب بمهارات الفصحى التي يحتاجونها للنجاح في تعلم القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية. ويمكن القول إن تأثيرات هذا النجاح ستبقى معهم إلى مرحلة التعليم الجامعي حيث سيكونون جيشا من المعلمين والآباء والأمهات والعاملين الذين سيقومون بتأدية وظائفهم الاجتماعية بارتياح وثقة، وحينئذ سيكونون مؤهلين لتنشئة جيل جديد.

هذا بعض ما جاء في رسالة جيل جينكنز التي نالت عليها درجة الماجستير فأي نهضة كبرى ستتحقق إذا كان التحدث بالفصحى داخل الصف وخارجه طوال سنوات المرحلة الابتدائية وما يليها من السنوات الدراسية.

سابعا: مشاهدات ووقائع من روضة الأزهار العربية: وفيما يلي مجموعة من المشاهدات والوقائع سجلتها عن أطفال روضة الأزهار العربية:

1. أحد الآباء جاء لتسجيل ابنه الثاني في الروضة، وعندما سألته عن ابنه الأول الذي كان عندنا وأصبح في الصف الثاني قال: "إنه يختلف عن إخوته الذين لم يكونوا في روضتكم. لأنه إذا أعطيته خمس ليرات ليشتري بها شيئا يأكله، يوفرها ويظل يجمع الخمس بعد الخمس حتى يشتري قصة".

2. أحد الآباء لقيته في الشارع فسألته عن ابنه حازم الذي كان عندنا فقال "حازم الآن في الصف الثالث، ما شاء الله، تصور أنه قرأ "قصة مدينتين" المترجمة، أما أخوه الذي هو في الصف الثامن فقرأ منها صفحتين ثم ألقاها دون أن يكملها.

3. جاءتني معلمات من لبنان لزيارة الروضة وذلك في 2002/5/26م وشاهدن الأطفال واستمعن إليهم. وكان في الروضة طفل اسمه ماجد شاهين وعمره سبع سنوات ونصف وأصبح في الصف الثاني الابتدائي في مدرسة أخرى طبعا، وكان قد أمضى ثلاث سنوات في روضتنا وتعلم المحادثة بالفصحى المعربة. أعطيت إحدى المعلمات الزائرات خمسة كتب تحوي قصصا غير مشكولة، وطلبت منها أن تختار أي كتاب/ ومنه تختار أي قصة. دفعت القصة المختارة إلى الطفل أنس فقرأ القصة بالسرعة العادية

مع ضبط الحركات الصرفية والنحوية دون أي تحضير مسبق، ودون أي خطأ. وبعد القراءة طلبت إحدى المعلمات منه أن يروي ما قرأ فوضع الكتاب جانبا وسرد القصة التي قرأها مستخدما الفصحى دون أي خطأ نحوي على الإطلاق.

4. إحدى الأمهات جاءت لتأخذ طفلها من الروضة فجاءها مسرعا متلهفا وعندما وصل إليها توقف فجأة وقال بالعامية: "ماما..نْسيتْ الشنطة" وعاد مسرعا سألته المعلمة: "لماذا رجعتَ؟ فقال بسرعة: "نسيتُ حقيبتي".

ثامنا: اقتراحات وتوصيات: بعد هذا العرض للغة العربية وواقعها ومستقبلها من منظور ثقافة الطفل العربي، وبعد الحل الذي أقترحه وطبقته وتحدثت عن انتشاره في تسعة أقطار عربية والنجاحات التي حققها، وتأكيد هذه النجاحات بالبحث العلمي أودُ أن أتقدم بالاقتراحات والتوصيات التالية:

1. أن تبدأ وزارة التربية/المعارف في كل بلد عربي بتخصيص مدرسة ابتدائية لتطبيق الحل الذي طبقته بنجاح وهو اعتماد اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في هذه المدرسة دون أي استخدام للعامية طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه، وذلك بعد تدريب المعلمين أو المعلمات على المحادثة بالفصحى المعربة (انظر برنامج تدريب المعلمين في "خامسا" الذي مر سابقا). وبعد مضي عام تقوم النتائج التي على ضوئها يتخذ قرار التعميم في المدارس على مستوى الدولة.

2. أن تخصص جهة حكومية أو أهلية روضة أطفال أو أكثر في كل بلد عربي تعتمد فيها اللغة العربية لغة وحيدة للتواصل في الأنشطة جميعها دون أي استخدام للعامية، كما حصل فعلا في "روضة الأزهار العربية" ومتابعة التطبيق على الأطفال أنفسهم في مدرسة ابتدائية، وإجراء البحوث الوصفية والتقويمية في أثناء فترة التطبيق وبعدها، ومتابعة تقويم النتائج.

3. أن تعدل المناهج الدراسية في البلاد العربية من حيث عدد الحصص المخصصة للمواد المختلفة بعامة، ومادة اللغة العربية بخاصة لتنسجم مع الواقع الجديد الذي سيؤدي إليه التطبيق.

4. أن تتبنى الجمعيات والاتحادات والمراكز الثقافية المهتمة بنهضة المجتمع الاقتراحات والتوصيات المذكورة وتعمل على تحقيقها، وذلك بتأسيس رياض أطفال

ومدارس لمختلف المراحل التعليمية، تكون لغة التواصل فيها هي اللغة العربية الفصحى طوال اليوم المدرسي داخل الصف وخارجه.

5. أن تؤسس مراكز للتدريب على المحادثة بالفصحى في كل بلد عربي وفي المهاجر تعتمد أسلوب التعليم الوظيفي وليس أسلوب الإعراب وحفظ القواعد.

6. أن تعتمد اللغة العربية الفصحى لغة لبرامج الأطفال الإذاعية والتلفازية في البلدان العربية جميعها كما هو الحال في برنامج "افتح يا سمسم" الذي أنتجته "مؤسسة الإنتاج البرامجي المشترك لدول الخليج العربي" وبدأت بثه منذ عام 1979م والذي كان لي شرف إجراء البحوث التي أدت إلى إقرار الفصحى لغة لهذا البرنامج الأهم. كما كان لي شرف الإشراف على لغة البرنامج من حيث صحتها أولا وملاءمتها لمستوى الأطفال الذي يخاطبهم البرنامج ثانيا.

7.أن تقدم الجامعات ودور المعلمين مقررا إلزاميا أو أكثر بعنوان "محادثة باللغة العربية"، بدلا من مقررات اللغة العربية الحالية التي تكرر ما أخذه الطلبة في المرحلة الإعدادية.

خاتمة: أرجو في ختام هذا البحث أن يقتنع الجميع أنه من حق الأطفال العرب أن يتعلموا المعرفة بلغة يتقنون التحدث بها في مرحلة رياض الأطفال أو في المرحلة الابتدائية، وأن أي تأخير لإعطائهم هذا الحق فيه ظلم كبير لهم وللأجيال القادمة وللغة العربية، وخطورة حقيقية على المسيرة الحضارية للأمة العربية، وانحراف عن السبيل المؤدي إلى تحقيق آمال الأمة في التفكير السليم والعلم والتقدم والرفعة مع المحافظة على الأصالة والوحدة والمعاصرة.

المراجع

1- الأردن، وزارة التربية 1996/1995، "الخطط الدراسية المعمول بها في مراحل التعليم".

2- البيطار، عاصم محمد بهجة، "النحو بين التيسير والتعسير"، مجلة الفيصل (السعودية) العدد217، 1995، ص:60.

3- تميم، راجع حسين، قياس المهارات الأساسية للتعبير الكتابي لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية (دراسة ميدانية في المدارس الرسمية في محافظة دمشق) رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 1992، ص:93، 147، 150.

4- تميم، يسري حسين، دراسة ميدانية تدريبية لصعوبات التلخيص لدى طلبة الصف الثاني الإعدادي، وفاعلية برنامج تدريبي في تحسين مستوى الطلبة في التلخيص الكتابي في المدارس الرسمية في محافظة دمشق، رسالة دكتوراه في التربية، جامعة دمشق، 1996، ص: 199-201.

5-جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع، 2000، ص:4.

6- جمعية حماية اللغة العربية-الشارقة (2001).

7- جينكنز، جيل، أثر برنامج التغطيس (التواصل الدائم) باللغة العربية الفصحى المطبق في روضة للأطفال العرب على علاماتهم في القراءة والتعبير في المدرسة الابتدائية، ترجمة: عبد الله الدنان ويونس حجير، دار البشائر، دمشق، 2005م.

8- حسين، طه، في الأدب الجاهلي، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1927، ط1 ص:13.

9- الخطيب، حسام، "هموم اللغة العربية في عصرنا"، مجلة المعرفة، 1967، العدد 178، ص: 213.

10- الدسوقي، إبراهيم 2000م، تعليم الفصحى ولغة المتعلم، ص: 16، جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية، دليل المؤتمر السنوي السابع- الميثاق العربي المشترك لرعاية اللغة العربية- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.

11- الدنان، عبد الله، "الإبداع واللغة العربية في المناهج المدرسية"/ مجلة جامعة دمشق المجلد 2 عدد6 حزيران (يونيه) 1986.

12- الدنان، عبد الله، إعداد المعلم وتدريبه على تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، ندوة تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الرياض، ذو القعدة. 142 هـ فبراير 2000.

13- الدنان، عبد الله، "اللغة العربية والإبداع الفكري الذاتي"، ندوة الإبداع الفكري الذاتي في العالم العربي، جامعة الكويت، جامعة الأمم المتحدة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، معهد الكويت للأبحاث العلمية، 1981.

14- الدنان، عبد الله، "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة في دول الخليج والجزيرة العربية"، جامعة الكويت، 1979، التوصيات، ص: 2.

15- الدنان، عبد الله "نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة والممارسة: النظرية والتطبيق"، معرض الباسل للإبداع والاختراعات السوري 1997، 1998 .1999

16- السيد، محمود، "الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، دراسة ميدانيـــة"، دمـــشق مكتبـــة الأنوار، 1971، ص:25.

17- الشريف، محمد أحمد، والبسام، عبد العزيز، وعفيفي، محمد الهادي، إســـتراتيجية تطـــوير التربية العربية لجنة وضع إستراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، المنظمة العربية للتربيـــة والثقافة والعلوم، 1979، ص: 164.

18- صحيفة اليوم-الدمام-1 جمادى الآخرة 1421هـــ، 31 أغسطس 2000م.

19- صحيفة اليوم الأسبوعي-المنطقة الشرقية-السعودية-2002/9/21م.

20- صليبان جميل، مستقبل التربية في العالم العربي، مكتبة الفكر الجامعي، عويدات بيروت 1967، ص: 123-147.

21- عبد الكريم، أحمد عزت، تاريخ التعليم في مصر من نهاية حكم محمد علي إلى أوائل حكم توفيق، القاهرة 1945، ج3، صك 259-260.

22- عبده، داود، "ضعف الطلاب في فهم المقروء"، جامعة الكويت، 1979، ص: 5، بحث مقدم إلى "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة".

23- عليان، هشام عامر، "مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن"، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية التربية 1978.

24- عمار، محمود، "مظاهر ضعف الطلاب في اللغة العربية" مجلة الفيصل (السعودية)، 1995 العدد 218، ص: 50.

25- العيسى، سليمان، وزملاؤه، دليل المدرس للصف الأول الإعدادي، المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، سوريا، 1987/1986، ص: 69.

26- فضيل، عبد القادر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية "التقرير النهائي لندوة أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وأوراق العمل"، الشارقة 1994 تونس 1994.

27- الفهد، سليمان، "لغة عيالنا في خطر" صحيفة الوطن الكويتية، العدد 4913، 24 أكتوبر (تشرين الأول)، 1988.

28- في مدارس منطقة عسير-الأجيال القادمة ستتكلم بالفصحى، المعرفة-السعودية، العدد55 شوال 1420، يناير (كانون الثاني) 2000م، صفحة 188.

29- الكويت، وزارة التربية، "دراسة مقارنة للخطط الدراسية في مراحل التعليم العام في بعض الدول الشرقية والغربية"، ص13.

30- المبارك، مازن، "منهج تكاملي لعلوم اللغة العربية"، مجلة المعرفة 1986، العددان 289-290، ص: 213.

31- مجاور، محمد صلاح الدين، "أدوات الربط في اللغة العربية ومدى قدرة تلاميذ المرحلة الإعدادية على استعمالها"، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة، 1996.

32- المجلس العربي للطفولة والتنمية-المشروع العربي لتنمية ثقافة الطفل -ورقة تعريفية- 2002م، ص: 11،12.

34- المعتوق، أحمد محمد، "لغتنا ومناهج التعليم"، مجلة الفيصل (السعودية)، العدد 218، 1995 ص:55-56.

35- النحاس، مصطفى، "أضواء على مناهج النحو والصرف في الجامعة من خلال أخطاء الطلاب في الامتحانات"، جامعة الكويت 1979، ص:1، 10، بحث مقدم إلى "ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة".

36- ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، 1985، ص:10.

37- وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية، "عدد حصص المواد حسب الخطة الدراسية بالمدارس".

38- Chomsky, Noam, Revew of B.F.Skinner's verbal Behavior, in Language, xxxv, (January- march, 1959), p.72 and p.42.

39- Ervin, S. Imitation and Structural Change in Chilren's Language.In New Direction in the study of Language, E.Lenneberg (Ed) Ccambridge, Mass:M.I.T Press,1964.

40- Ferguson, C.A.(1959). Diglossia: Lannguage in Culture and Society. Word, 15, 352-340.

41- Jenkins, Jill, The Effect of a Preschool MSA Immersion Program on Arab Children's Primary School Reading and Composition Scores, M.A. Thesis, Brigham Young University, April 2001.

42- Lenneberg, Eric H. Biological Foundations of Language. John Wiley & Sons, 1967, pp.178, 180.

مؤثرات في اكتساب لغة الطفل: الأسرة والمدرسة والمجتمع

منظور تكاملي

د. عبد النبي اصطيف
جامعة دمشق

خلاصة: يكتسب الطفل ما يسمى بلغته الأم mother's tongue من ثلاثة مصادر رئيسية هي الأسرة والمدرسة (بجميع المراحل فيها: رياض الأطفال، مرحلتي التعليم الأساسي) والمجتمع. ويتم اكتسابه هذا من خلال الأنساق اللغوية patterns التي تجسّد مختلف مستويات النظام اللغوي langue، والتي يسمعها بداية من أمه وأفراد أسرته الصغرى والكبرى ويحاكيها من خلال عملية تفاعل يومي مع منتجيها في سياقات contexts تتسم في الغالب بالدفء العاطفي والحميمية، وتتزامن مع معززات الاستيعاب والفهم من مثل لغة الإشارة language of signs وغيرها، بعدها يأتي دور المدرسة التي تنمّي حصيلة الطفل من هذه الأنساق اللغوية، وتغنيها بمزيد من النصوص المستمدة من الموروث القومي والإنساني من جانب، ومن النصوص الوثيقة الصلة بالواقع المعيش من جانب آخر، لتمضي بعدها إلى مساعدة الطفل في عملية استكشاف ما تستند إليه هذه الأنساق من قواعد نحوية وصرفية تشكل جزءاً أساسياً من النظام اللغوي الذي يحكم إنتاج اللغة واستيعابها والتعامل بها، ويتزامن مع هذا الدور المنظم systematic الذي تؤديه المدرسة في عملية اكتساب الطفل للغة تطبيقاً ونظراً، الدور المستمر للأسرة والمجتمع اللذين يعززان ما تقدمه المؤسسة التعليمية والتربوية الرسمية أو الخاصة من معرفة لغوية بشكل خاص (ومعرفة عامة شاملة بشكل عام).

وإذ يتبنى البحث منظوراً تكاملياً integrative perspective في تدبّر أدوار هذه المؤسسات الثلاث في عملية اكتساب اللغة لدى الطفل العربي فإنه يسعى إلى

استكشاف الآليات التي تسهل تكامل الأدوار فيما بينها، وتيسر بالتالي عملية اكتساب هذه الأداة الخطيرة جداً في حياة الطفل- اللغة الطبيعية natural language التي هي في الحقيقة أداة التفكير والتعبير والتواصل مع الآخرين ومع الموروث القومي المدون بهذه اللغة ومواريث "الآخر" the other المنقولة إليها من اللغات الأخرى.

هل ثمة من داع لمعاودة الحديث عن لغة الطفل واكتسابها والبحث في دور الأسرة والمدرسة والمجتمع في تشكيلها ؟

قد يقول قائل: لقد حققت المجتمعات العربية، على تفاوت درجة تطورها، من التنمية في مختلف وجوهها ما يجعل الحديث عن أمر كهذا لغواً لا طائل منه. فالأمية قد اختفت أو كادت تختفي، من هذه المجتمعات، والمدارس الحديثة قد انتشرت في مختلف مرابع الوطن، ومعلمو هذه الأيام أفضل بما لا يقاس من شيوخ الكتاتيب والكتاب ميسور للجميع بأشكال متنوعة، كان مجرد تخيل بعضها ضرباً من الإسراف والشطط الخيالي الذي ينسب عادة إلى عوالم السحر والجن، وأجهزة الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية تستعمل اللغة بكفاءة أيما كفاءة، وثورة الاتصالات مست جميع وجوه اللغة العربية ويسّرتها، بل إنّ جلّ أنظمة التشغيل ومحركات البحث في عالم المعلوماتية غدت ميسورة بالعربية، وبالتالي فإن الأمة قد تجاوزت مشكلات البحث في لغة الطفل والمؤثرات المختلفة في اكتسابها، وهذه المشكلات لا تعدو كونها صفحة من صفحات ماضيها الذي خلفته وراءها مع ما خلفت من مظاهر التخلف الذي عاشته قروناً عديدة، والأمة والحمد لله، تعيش عالم الألف الثالثة بكل ثقة وطمأنينة، بل إنها قوة فاعلة في هذا العالم، تنتمي إليه، وتسهم فيه، وتسعى جاهدة إلى الارتقاء بمختلف وجوه حياة مجتمعاتها، ملبية تطلعات جميع شرائح هذه المجتمعات، ومختلف فئاتها، مقدمة لها جميع ما تصبو إليه.

ومع أن هناك من يدافع بحق عن وجهة النظر التي تقدمت، غير عابئ بما تثيره في نفوس المنغمسين في مراقبة الواقع العربي المعاصر من استغراب ربما يصل إلى درجة الاستنكار، فإن ثمة وجهة نظر أخرى تتحدث عن خوف متنام، وبخاصة بين محبي العربية والحريصين عليها، على هذه اللغة في عصرنا هذا، عصر العولمة، بما حققته

الاتصالات فيه من ثورة هائلة من جانب، وما تشكله اللغات الأخرى، ولاسيما اللغة الإنجليزية، من جانب آخر، من تهديد لها في مختلف وجوه الحياة العربية، ولاسيما في ميادين التجارة وعوالم المصارف والمال والاتصالات والإعلام والتعليم والبحث العلمي. ويكفي المرء أن يذكّر بتنامي عدد الجامعات الخاصة التي تنتشر انتشار الفطر في مختلف الأقطار العربية، والتي تغري شبابنا وأهلهم، بتقليعة استعمال الإنكليزية لغة للتعليم تيسر لحاملي شهاداتها فرص عمل أفضل في عالم أوسع ألغت العولمة معظم حدوده، وما سبق ذلك، وما تزامن معه بعدها، من انتشار للمدارس الخاصة التي تفخر بتعليم أطفالنا اللغات الأجنبية منذ نعومة أظافرهم، وتتقاضى تحت هذه الذريعة ثمناً يتجاوز أحياناً ثلثي دخل الأسرة المتوسطة الحال. والحقيقة أن ثمة من يتحدث عن خطر يحدق بالعربية قد يبلغ في يوم قريب أو بعيد مرتبة التهديد بانقراضها، وقد انقرضت لغات عديدة بإهمال أهلها لها، ومزاحمة غيرها لها في مختلف المجالات، ولينظر أحدنا إلى لغة أطفالنا وإلى ما يعانيه أبناؤنا من مشكلات تعلم لغتهم الأم، حتى بات التفكير في إتقانها: قراءة وكتابة وحديثاً أمراً عصياً على أرفع شرائح المجتمعات تعليماً.

ومعنى هذا أن ثمة ما يدعو إلى التفكير في لغة أطفالنا وفي المؤثرات المختلفة التي تسهم في تكوينها، وقديماً قالوا إن التعلم في الصغر كالنقش في الحجر، وما لم يتقن المرء لغته الأم في مرحلة الطفولة فإنه واجد لا محالة صعوبات كبرى في إتقانها في مراحل متقدمة من العمر، وإرادة المرء تتفاوت قوة وضعفاً، ولكنها تضعف عادة في التقدم في السن، وبالتالي فإن تدارك الأمر في بداياته ربما كان من الحكمة بمكان لأنه يدخل في باب الوقاية التي هي خير من ألف علاج، والتي هي بالتأكيد أقل تكلفة من الناحية المادية ما دمنا ننظر إلى جميع أمورنا نظرة محكومة بالجدوى الاقتصادية التي تنصرف إلى التفكير في التكلفة والعوائد قبل كل شيء، متجاوزة الخوف على هوية الأمة وأمنها المعرفي الذي يضمن بقاءها في عالمي التاريخ والجغرافية معاً.

ومهما كان الأمر، فلندع واقع اكتساب اللغة العربية لدى أطفالنا يقرّر درجة أهمية المسألة، ولننظر في مصادر لغة الطفل العربي وسبل اكتسابه للغته الأم.

يكتسب الطفل ما يسمى بلغته الأم mother's tongue من ثلاثة مصادر رئيسة هي الأسرة والمدرسة (في مختلف مراحل الدراسة فيها: رياض الأطفال، التعليم

الأساسي بحلقتيه الأولى والثانية إذا كنا نتحدث عن القطر العربي السوري، ومرحلة التعليم الابتدائي، ومرحلة التعليم الإعدادي إن كنا نتحدث عن الأقطار العربية الأخرى) والمجتمع. ويتم اكتسابه هذا من خلال تعلمه، بالمحاكاة في الغالب، أنساقا لغوية Language Patterns تجسد مختلف النظام اللغوي الخاص باللغة العربية، أو ما يعرف بالفرنسية بـ Langue، وبالإنكليزية ب Language system، يسمعها الطفل بداية من أمه أو أحد أفراد أسرته الصغرى والكبرى ويحاكيها، (والمحاكاة كما يذكرنا أرسطو، من أهم طرق التعلم الإنساني)منخرطاً في عملية تفاعل يومي يشترك فيها الشعور واللاشعور معاً، وتتم في سياقات contexts تتسم في الغالب بالدفء العاطفي والحميمية، وتتزامن، وبخاصة في مراحلها المبكرة، مع معززات مهمة جداً للاستيعاب والفهم من مثل لغة الإشارة Language of Signs ووسائل الإيضاح الطبيعية المرئية والمسموعة والملموسة وغيرها.

بعدها يأتي دور المدرسة التي تنمي حصيلة الطفل من هذه الأنساق اللغوية وتغنيها بمزيد من النصوص المستمدة من الموروث القومي والإنساني من جانب، ومن النصوص الوثيقة الصلة بالواقع المعيش من جانب آخر. واستناداً إلى هذه الحصيلة تبدأ عملية استكشاف منظم لمستويات النظام اللغوي الذي يحكم إنتاج اللغة واستعمالاتها المختلفة، من خلال استيعاب تدريجي ومتنام لهذه المستويات: المعجمية، والصوتية والفونولوجية، والدلالية، والتركيبية، والصرفية، والإنشائية وغيرها، يُفترض أن يبني في نفس الطفل القدرة competence على استخدام هذا النظام بالكفاءة المطلوبة: قراءة وكتابة وحديثاً.

ويتزامن مع هذا الدور المنظم الذي تؤديه المدرسة في عملية اكتساب الطفل اللّغة تطبيقاً ونظراً، الدور المستمر للأسرة والمجتمع اللذين يعززان ما تقدمه المؤسسة التعليمية والتربوية الرسمية أو الخاصة من معرفة لغوية بشكل خاص، تحدّد في نهاية المطاف أداءه اللغوي performance الذي يحدّد بدوره تفكيره وتعبيره وتواصله مع الآخرين في مجتمعه وتواصله مع الموروث المدون بلغته الأم والمواريث المنقولة من الثقافات الأخرى إلى هذه اللغة.

وبعد هذا الإجمال العام لفسح اكتساب الطفل العربي لغته الأم، لننظر بشيء من التأمل إلى واقع هذه الفسح.

فسح اكتساب اللغة

1- الأسرة: يكتسب الطفل لغته الأم mother's tongue بداية، من أسرته. واكتسابه هذا يقوم- كما قدمنا- على المحاكاة، حيث تتلفظ الأم أو الأب أو الأخ أو الأخت أو الجدة أو الجد أو غيرهم من أفراد الأسرة بنسق لغوي pattern قصير أو طويل فيحاكيه الطفل بطريقته ويتقنه بالتدرج بعد تدخّل الراشد الذي يقول بتصحيح نطقه له إلى أن يتمكن من نطقه بالمستوى الذي يرضي ملقّنه.

والراشد في الأسرة غالباً ما يستعمل اللغة المحكية، التي يمكن أن تكون مغرقة في عاميتها، ويمكن أن تكون كذلك فصيحة تبعاً لمستوى الراشد وعادات استعماله للغة، وسلامتها، ومدى انسجامها مع النظام اللغوي. والتفاوت بين العامية والفصحى يتحدد بالبيئة الأسرية وشروطها التي تحتضن عملية المحاكاة هذه. فالطفل الذي يعيش في بيئة مدنية ضمن أسرة نووية تقتصر على أب متعلم مثقف وأم متعلمة مثقفة، ويظفر باهتمام مستمر من أمه المتفرغة لتربيته والأب المتلهف للقائه بعد يوم عمل في الوظيفة، سيكتسب لغة ربما كانت أقرب إلى الفصحى من لغة طفل يقطن في المدينة كذلك، غير أنه يعيش في أسرة فقيرة يعمل أبواها خارج البيت ويتركان أمر العناية به للجيران أو لمربية تعنى بأكثر من طفل أو للظروف التي تسمح بها أوضاع الأسرة.

ولغة الطفل الذي يعيش في كنف أسرة ريفية يرى فيها جدّيه المتقدمين في السن أكثر مما يرى أبويه اللذين يعملان سحابة يومهما في الحقل ستكون بالتأكيد أبعد عن اللغة الفصيحة من لغة أي من طفلي المدينة المذكورين.

وعندما يبدأ الطفل بالحركة والتنقل تتسع دائرة محاكاته لتشمل أترابه من أطفال الأسرة الصغرى أو الكبرى، أو من أطفال الحيّ، الذين يُمضي معهم جزءاً من وقته، وتشمل كذلك أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية فضلاً عن فُسَح أخرى كالسينما والمسرح إن كان أهله من روّادهما. ولغة هذه الدائرة لغة تتراوح كذلك بين

العامية والفصحى، بل بين مستويات مختلفة لكل منهما – مستويات تتفاوت كذلك فيما بينها تبعاً لطبيعة المؤسسة الإعلامية واللغة السائدة فيها، وطبيعة نظرتها إلى قضية الازدواج اللغوي الموجود في المجتمعات العربية، وإلى دورها في تنمية المشاعر القومية وتعزيز أواصر القربى بين أفراد هذه المجتمعات. وبالتالي ما يحدث هو عملية إغناء مستمر لرصيد الطفل اللغوي، وتعميق لوعيه بالعالم الذي يحيط به من خلال هذه الأداة الساحرة التي يستوعب العالم من خلالها.

2- **رياض الأطفال:** بعدها يدخل الطفل روضة الأطفال التي تتفاوت مستوياتها بين الأقطار العربية من جهة، وبين المدينة والريف، وبين العاصمة والضواحي من جهة أخرى، ولكنها تيسر فسحة مهمة للطفل ينعم فيها بدفء العلاقة التي يقيمها مع أترابه إذ يلهو معهم ويلعب ويمارس ما يحبه بإشراف معلم أو معلمة خبيرة تقوم مقام أمه وتعنى به عناية شاملة في تلك الساعات المحدودة التي تنشغل بها الأم في عملها الوظيفي أو المهني وتضطر إلى تركه، أو تلك التي تودّها أن تكون تهيئة مناسبة تعدّ الطفل لمرحلة التعليم الأساسي وتيسّر اكتسابه اللغة والمعارف الأخرى.

والملاحظ أن اللغة في رياض الأطفال تكون كذلك مزيجاً من العامية والفصحى، وقد تعمد بعض رياض الأطفال إلى البدء بتعليم لغة أجنبية واحدة أو أكثر إيماناً منها بأن التعلم في الصغر كالنقش في الحجر. وعندها تحتوي ثروة الطفل اللغوية على ثلاثة عناصر: **العامية والفصحى من لغته الأم، واللغة الأجنبية** التي يرطن بها في الروضة والبيت بين أبويه وأفراد أسرته ويسعدهم ويضحكهم بها في كثير من الأحايين،

3- **المدرسة:** بعدها تأتي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي حيث يبدأ بتعلم لغته كتابة وقراءة وحديثاً وإلقاءً وفق مناهج وطنية يقوم عليها معلمون مختصون مؤهلون تربوياً ومعرفياً. وإذا كان الازدواج اللغوي بين العامية والفصحي قد بدأ يطل برأسه على خفر ثم على استحياء فيما سبق من فسح اكتساب اللغة، فإنّ هذا الازدواج يتعمق في نفس الطفل بين لغة فصيحة يمارسها في الصف الدرسي الدراسي قراءة وكتابة وحديثاً, ولغة عامية يمارسها في باحة ساحة المدرسة وفي البيت وفي الحي ولكن المهم في هذه المرحلة هو أنّ الطفل يبدأ بتعرف جوانب ومستويات مختلفة من

النظام اللغوي تتناسب مع مستوى تقدمه الدراسي من جهة، وأنّ الأنساق اللغوية Language Patterns التي يتعرفها هنا تتسع من جهة أخرى، لتغدو نصوصاً متكاملة من موروث أمته الثقافي وروائع أدبها منتقاة بعناية شديدة وفق ما يراه خبراء التخطيط التربوي وواضعو المناهج اللغوية. وهكذا يستمع الطفل إلى قصص باللغة الفصيحة إلى جانب ما سمعه من قصص بالعامية في أسرته أو في الروضة، وينشد شعراً فصيحاً إلى جانب الأغنيات التي حفظها بالعامية من أترابه وأسرته والمشرفين عليه في روضة الأطفال. وسرعان ما يجد نفسه موزعاً بين لغتين يفترض في كل منهما أن تكون لغته الأم، وعلى الرغم من وشائج القربى الوثيقة بينهما فإنهما تبدوان له لغتين متمايزتين التمايز كله على مختلف المستويات الصوتية، والتركيبية، والدلالية والصرفية والإنشائية، ويتعمق هذا التمايز في نفسه عندما ينصح بداية بالتزام اللغة الفصيحة في المدرسة ويُشجّع على استعمالها ويلزم بها ويحاسب في النهاية على خرق أي من مستوياتها.

ولا يختلف الحال عن سابقه عندما يدخل الطالب الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي أو المرحلة الإعدادية باستثناء أن عليه أن يأخذ مسألة إتقانه للعربية الفصحى على نحو أكثر جدية ، لأن نجاحه ورسوبه ومن ثم انتقاله إلى المرحلة الثانوية مشروط بالنجاح فيها، والنجاح هنا أو التلكؤ في تحقيقه يعني تحديداً لمستقبله الذي يمكن أن يكون في التعليم العام أو التعليم المهني، أو ربما انصرافه التام عنهما معاً وانخراطه في الحياة العملية من خلال تعلم مهنة يرجو أن يكسب بها قوته وقوت أسرته التي يتطلع إلى تكوينها في قابل أيامه. والمهم في اللغة العربية أن **تتحول من أداة للتعلم إلى موضوع** يمكن أن يكون خفيف الظل محبباً قريباً من قلبه وعقله إن حالفه الحظ بمدرّس ممتاز، ويمكن أن يكون كذلك موضوعاً بغيضاً ثقيلاً على النفس والقلب والعقل، يغدو في نهاية المطاف شراً لا بد منه، أو كابوساً لا بد من معايشته حتى يتخلص منه في المرحلة اللاحقة إن أمكن.

ومما تنبغي الإشارة إليه في هذه المرحلة أن هناك من بات ينافس عربية المدرسة الفصحى الآن وهو:

• عربية وسائل الإعلام وبخاصة عربية التلفزيون بأفلامه ومسلسلاته التي يغلب عليها العامية بلهجة قطرية ما (مصرية أو سورية أو لبنانية أو كويتية أو خليجية أو مغربية أو غيرها)؛

• واللغة الأجنبية التي نمت معرفة الطالب بها، فانطلق يردد أغانيها حيناً ويستخدم عباراتها حيناً، ويستخدم بعض عباراتها حيناً آخر، وربما يستعين بها في استكشاف بعض المواقع على الشبكة العالمية حيناً ثالثاً.

والخلاصة أن الفسحة الثانية المهمة في اكتساب اللغة، والتي هي **المدرسة** تخضع لضغوط شديدة من خارجها، ولا تسمح أوضاعها في معظم الحالات بإكساب الطالب لغة عربية فصيحة سليمة يمكن أن يستخدمها في القراءة والكتابة والحديث وتظل العربية الفصحى لغة خاصة بالمؤسسة التعليمية لا تبارحها إلى فسح المجتمع الأخرى التي تغلب عليها العامية.

وإذا كان من المفترض أن يكفل النظام التربوي في ختام مرحلته الأساسية تمكّن الطالب من لغته الأم قراءة وكتابة وحديثاً، فإن المرء لا يمكنه إلا أن يأسف أشد الأسف وهو يشير إلى الإخفاق الذريع لهذا النظام في مختلف الدول العربية في إكساب الطالب العربي المستوى المطلوب من إتقان العربيةالفصحى*.

وإذا ما تذكر المرء أن اللغة ليست مجرد أداة للتعبير وحسب، وأنّها ليست أداة تواصل مع الآخرين ومع التراث فقط، وأنّها، وهنا تكمن خطورتها، أداة للتفكير أيضاً، فإنّه لا يسعه إلا أن يحزن على ما يخلفه المستوى المتواضع للغة العربية الفصيحة في المؤسسات التعليمية من تأثير سلبي في تفكير النشأ الجديد.

3- المجتمع العربي: والحقيقة أنّه إلى جانب إخفاق النظام التربوي في إكساب العربي لغة عربية فصيحة سليمة، نجد أن الفسح الأخرى لاكتساب اللغة في المجتمع لا تعزز ما يكسبه هذا العربي- على تواضعه- من مستوى لغوي، ولا ترقى به، و**العربيَّةُ الفصيحةُ** التي يفترض بالنظام التربوي والتعليمي أن يكفل اكتسابها من جانب الطفل العربي، تُزاحِم وفي مختلف الفسح، من جانب:

•اللغة العربية المفعمة بالأخطاء الشائعة، وبالتراكيب والاستعمالات الأجنبية وبالكثير من الدخيل عليها من اللغات الأخرى، والتي تسود وسائل الإعلام المقروءة والمرئية والمسموعة.

•اللغات الأجنبية وبخاصة اللغة الإنكليزية التي تسود عالم رجال الأعمال وتستعمل على نحو واسع في المصارف والدوائر المالية، وفي عالم الطيران، والاتصالات الدولية، والخدمات المالية والصحية (أحياناً)، فضلاً عن البحث العلمي (ومن ينشر بلغة أجنبية في مجلة دولية محكمة، يبدو في نظر بعضهم، أرفع شأناً ممن ينشر بالعربية في دورية عربية محكمة) الذي باتت اللغة الإنكليزية لغة مرغوبة فيه، حتى أن بعض المؤتمرات التي تنعقد في البلاد تفضلها على العربية ليس فقط بوصفها لغة لما يُلقى فيها من أبحاث، بل لما يدور فيها من مناقشات أيضاً، ولاسيما في مجالات العلوم الهندسية والطبية والطبيعية والبحتة فضلاً عن المعلوماتية. وعندما يتحدث المرء عن مزاحمة اللغة الإنكليزية اللغة العربية في البحث العلمي في الجامعات الحكومية، وفي التدريس في الجامعات الخاصة، في بلد مثل الجمهورية العربية السورية، التزم العربية منذ مطلع القرن الماضي لغة للتدريس في مختلف كليات جامعاته بما في ذلك كليات الطب والصيدلة والهندسة والعلوم والمعلوماتية، فإنّ هذه المزاحمة تغدو شيئاً آخر في الأقطار العربية الأخرى التي تدرّس بالإنكليزية أو الفرنسية العلوم الطبية والهندسية والطبيعية وغيرها، شيئاً هو أقرب إلى مزاحمة الغزال للنملة التي لا أمل لها حتى في رؤية السابق في نهاية الميدان.

•اللغة العامية بلهجاتها المختلفة والتي باتت تسود لغة الفضائيات العربية في أفلامها ومسلسلاتها وفي برامج الحوار والأحاديث، حتى أنّ تطعيم تقديم بعض البرامج بالعامية بات كالملح مكوّناً ضرورياً من مكونات لغة الإعلام المرئي.

وإذا ما أضفنا إلى ما تقدم ما يلاحظه المرء من إهمال للعربية الفصيحة في المجتمعات العربية المختلفة:

- تدريساً في مختلف مراحل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي حتى أنّ بعض المحاضرين باتوا يُدرّسون النحو العربي بالعامية؛

- دراسةً وتأليفاً أين هما من خدمة العلماء الأوائل للغة العربية؛ جمعاً وتأليفاً ودراسة. ويكفي المرء المقارنة بين ما ينجزه الإنكليز أو الفرنسيون والإسبان من كتب ومعاجم وكتب تعليم للغتهم وبين ما تنتجه العرب حتى يتبين مدى عقوق العرب المعاصرين للغة القرآن،فإننا يمكن أن ندرك مدى عمق الأزمة التي تعاني منها اللغة العربية من عقابيل ازدواجها، أو استعمالها المزدوج، في مختلف المجتمعات العربية. ولعل بارقة الأمل الوحيدة التي تخفّف من مأساوية وضع الفصحى هو الإقبال المتنامي على حفظ القرآن الكريم، ودراسته على مختلف المستويات، ولكن هذا الإقبال يظل غير قادر على دفع العربية في ميدان العلوم والمعارف الحديثة التي لا تقوى فيه على المنافسة مع اللغات الرئيسة الأخرى في العالم.

وفضلاً عما تقدم، فإنّ المجتمعات العربية، التي فتنت بالأنموذج الغربي (على تفاوت فيما بينها) وغدت تحاكيه محاكاة تقريد أكثر منها محاكاة تقليد أصبحت تميل إلى استخدام اللغات الأجنبية، وبخاصة الإنكليزية والفرنسية والإيطالية والإسبانية والألمانية، في لافتات محلاتها وفي علاماتها التجارية وفي إعلاناتها التسويقية، تغري بها سياح بلدانها، وترى فيهم مصدر دخلها الأكثر أهمية، لاهثة من ناحية وراء القطع الأجنبي، ومغرية أو مغرية للاستثمارات الأجنبية من ناحية أخرى.

وأخطر مما سلف كله، أن اللغة العربية لم تعد الوعاء المعرفي الذي كانته للحضارة الإنسانية، كما كانت حالها في العصور الوسطى. فما ينتجه العرب من بحوث علمية في مختلف مجالات المعرفة وعلوم التقانة باللغة العربية أقل مما تنتجه أية دولة متقدمة، بل إن ما ينتجه الكيان الصهيوني من بحوث يحرص أصحابها على نشرها باللغة العبرية أكثر بكثير مما تنتجه الدول العربية مجتمعة، ومعنى هذا أن الطفل العربي الطامح إلى تنمية معارفه وتعميقها لن يستطيع أن يلجأ إلى ما ينتج بالعربية من معارف لأنها لن تطفئ ظمأه المعرفي بأي حال من الأحوال ، وعليه أن يتقن لغة أجنبية يستطيع من خلالها أن يرضي طموحه العلمي في الارتقاء بمعارفه وحقل تخصصه مهما كان هذا التخصص لصيقاً بهويته.

والخلاصة أن الطفل العربي سيبتعد عن لغته الأم في بيئة تعيش شكلا من الانفصام اللغوي، الناجم عن الفجوة الواسعة بين العربية الفصحى والعربية المحكية أو

العامية في مختلف المجتمعات العربية، وعلى الرغم من الآمال الكبيرة التي علقت على دور محو الأمية وانتشار التعليم في هذه المجتمعات في تضييق هذه الفجوة، فقد أدى انتشار اللغات الأجنبية وتواضع الخدمة التي يقدمها العرب المعاصرون للغتهم، التي يفترض بها أن تكون لغة العلم والمعرفة بحق، إلى تراجع مستوى إتقان العربية الفصحى في المجتمعات العربية إلى درجة باتت تشكّل خطراً بيّناً على وجود اللغة ذاتها. واستشعار هذا الخطر لا يقتصر على الغيورين على اللغة العربية من الباحثين وعلماء اللغة وأعضاء المجامع اللغوية، بل بات أمراً يتحدث عنه القاصي والداني، حتى وصل الأمر برئيس الجمهورية السورية مؤخراً إلى تخصيص جزء من خطاب القَسَم للحديث عن أهمية اللغة العربية والتنبيه على ما يتهددها من خطر، إذا لم يعنَ العرب بها العناية اللائقة.

مقترحات وآليات: مهما كان الأمر فإن وجود ما يشبه الإجماع بين صفوف العرب المعاصرين على وجود المشكلة وعلى ضرورة مواجهتها بشتى الوسائل، يشجع المرء على التقدم بجملة مقترحات[1] يرجى لها أن ترتقي بمستوى العربية الفصحى المعاصرة لتكون أداة الطفل العربي الأولى في التفكير والتعبير والتواصل مع الآخرين ومع تراثه والمواريث القومية الأخرى المدونة بها والمنقولة إليها.

● وأول هذه المقترحات هو إقامة دورات نوعية خاصة للأبوين ينصرف الاهتمام فيها إلى تعليم الأبوين الطرق المثلى في إكساب أطفالهم لغة عربية سليمة ومعافاة قريبة من الفصحى. ويمكن أن تكون هذه الدورات دورات محلية تقوم عليها مؤسسات المجتمع المدني أو الريفي مثلما يمكن أن تكون دورات قومية تستعين الدولة بأجهزة الإعلام المقروء والمسموع والمرئي على تنفيذها. والغاية من هذه الدورات تذكير الوالدين بضرورة تكامل دورهم مع دورّي كل من المدرسة والمجتمع في تشكيل لغة أطفالهم بغرض تحقيق الاتساق والانسجام المطلوبين في مساعي المؤسسات الثلاثة إلى خلق لغة عربية فصيحة سليمة لدى الأطفال العرب تؤدي الوظائف المرجوة منها بوصف اللغة أداة للتفكير والتعبير والتواصل مع الآخرين.

● وثانيها تعزيز دور مجالس أولياء التلاميذ والمعلمين التي يفترض بها أن تقود عملية التكامل مع جهود الأسرة والمدرسة ومسعاهما المشترك لبناء الطفل لغوياً

ومعرفياً واجتماعياً، والتنبه إلى ضرورة تحقيق الانسجام والاتساق بين البيت والمدرسة في الجانب اللغوي من هذا البناء، حتى لا تتسع الفجوة ما بين اللغة التي يعيشها الطفل في بيته واللغة التي يستعملها في المدرسة.

• وثالثها تشكيل مجلس يضم نخبة من الآباء / أو الأمهات والمربين، وخبراء التربية واللغة يشرف على برامج الأطفال التي تبثها أجهزة الإعلام المسموعة والمرئية ويسهم في تقريب لغة هذه البرامج من اللغة العربية الفصيحة من جهة، وفي تحقيق الانسجام بين هذه اللغة ولغة المدرسة ولغة البيت، بغرض خلق نوع من الوحدة التي تعزز الثوابت في النظام اللغوي الذي تستند إليه لغة الطفل العربي في هذه المرحلة الحرجة.

• ورابع هذه المقترحات العناية بمنشورات الأطفال التي توضع بين أيديهم سواء أكانت هذه المنشورات مجلة، أم كتاباً دورياً، أم كتاباً مدرسياً، أم كتاباً عاماً، أم قرصاً مدمجاً، أم كتاب تلوين قصصي، أم دائرة معارف مبسطة أم غير ذلك واستعمال لغة مناسبة للفئة العمرية المستهدفة بهذه المنشورة تكون في آن معاً سليمة معافاة وقريبة من أفهام قرائها أو مستعمليها. وربما كان من الحكمة أن يتم تشكيل لجان مشتركة من وزارات التربية، والثقافة، والإعلام، والشؤون الاجتماعية والأوقاف، تشرف على هذه المنشورات وتراقب مدى انسجام لغتها مع لغة الطفل في البيت والمدرسة، واتساقها فيما بينها حتى لا تكون هناك أية فجوة بين استعمالات اللغة فيما بين هذه المؤسسات.

• وخامس هذه المقترحات قيام الحكومة بضبط الإعلانات الطرقية والإعلانات الإذاعية والتلفزيونية، حتى لا تستخدم فيها اللغة المحكية المغرقة في محليتها، ولا تتضمن مفردات أجنبية، تستخدم تحت ذريعة وصول الإعلان إلى المستهلك وتشجيعه على شراء المنتج المعلن عنه بأقرب الطرق إلى نفسه، رغبة في تحقيق المكاسب الاقتصادية المرجوة لصاحب الإعلان الذي يموّل المؤسسة الإعلانية.

• وسادس هذه المقترحات هو قيام الحكومة ومؤسسات المجتمع المدني بمراقبة اللافتات وأسماء المحلات التجارية وإعلاناتها فضلاً عن مراقبة العلامات التجارية التي ينبغي أن تكون عربية إذا ما كان المنتج عربياً، أو تعرّب إذا ما كان المنتج أجنبياً

والتنازل الوحيد الذي يمكن أن يقدم في هذا المجال هو السماح باستخدام الشعار الخاص بمؤسسة هذا المنتج.

• وثامن هذه المقترحات هو الإفادة من أماكن العبادة في تعزيز التكامل بين مساعي المؤسسات الثلاث إلى بناء لغة الطفل العربي والتنبيه المستمر على ضرورة وجود حد أدنى من الانسجام والاتساق فيما بينها. ويمكن أن يذكر المرء في هذا المقلم:

- ❖ خطبة الجمعة في المساجد،
- ❖ وقدّاس الأحد في الكنائس،
- ❖ ومعاهد الأسد لتحفيظ القرآن الكريم التي ينبغي أن تستوعب الأطفال المسلمين وغيرهم إذا ما كانوا يرغبون في ذلك، وليس ثمة ما هو أكثر جدوى في الارتقاء بلغة الطفل من حفظه للقرآن وتلاوته وفقاً لأحكام التجويد.
- ❖ الدروس الدينية والمواعظ التي تلقى في المناسبات المختلفة.

وأخيراً ينبغي على الراشدين أن يتنبهوا إلى سلامة لغتهم في تعاملهم اليومي لأنهم **يمثلون القدوة التي يحاكيها أطفالهم،** ومن الضرورة بمكان أن يحاكي هؤلاء الأطفال كل سليم ومعافى مما يسمعون عن الممارسات اللغوية، ولا ننسى في هذا المقام أن العرب القدماء كانوا يرسلون أولادهم إلى الصحراء ليكتسبوا اللغة العربية الفصيحة بالسليقة من خلال السماع والمحاكاة، وإذا كان أمراً كهذا يذكر اليوم من باب الحنين إلى الماضي الجميل فإن من الأهمية بمكان التنبه إلى مغزاه وهو ضرورة توفير المناخ الصحي المعافى لممارسة اللغة في المجتمع، لأن هذا المناخ هو الأساس الذي يستند إليه الطفل في اكتسابه للغته الأم، ولا يتحقق هذا المناخ إلا بتكامل مساعي مختلف المؤسسات الاجتماعية التي تسهم في تشكيل لغة الطفل، والارتقاء بها لتكون الأداة الأهم في تحقيق انسجامه مع مجتمعه والتواصل معه، وفي التعبير عما في نفسه من أفكار ومشاعر وفي التفكير تفكيراً سليماً معافى، وإذا كنا نؤمن بأن العقل السليم لا يكون إلا في الجسم السليم، فإن علينا أن نتذكر كذلك أن التفكير السليم لا يكون إلا باللغة السليمة.

الهوامش:

---

*- كثيراً ما يُطرى طلاب الشهادات العليا من ماجستير ودكتوراه في أثناء مناقشات رسائلهم في أقسام اللغة العربية وآدابها بسلامة لغتهم، وكأن الحصول على شهادة عالية في اللغة العربية وآدابها شرط لازب لإتقان العربية في المجتمع العربي المعاصر.

1 - يصدر صاحب هذه السطور في مقترحاته عن تجربة تقرب من أربعة عقود في مختلف مراحل التعليم الأساسي والثانوي والجامعي في القطر العربي السوري، فضلاً عن تجاربه العديدة في عدد من الدول العربية (الجمهورية اليمنية، والمملكة العربية السعودية) والأجنبية (المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية، وإسبانية، وأسترالية).

الطفل واكتساب اللّغة بين النظرية والتّطبيق

د. على القاسمي
جامعة دمشق

غرض الدراسة: ترمي هذه الدراسة إلى فحص مسألة النمو اللغوي لدى الفرد خاصَّةً اكتسابه اللّغة. ولما كان للغة العربية مستويان: أحدهما عاميّ والآخر فصيح فإنّ الدراسة تتطرّق إلى كيفية اكتسابها، والوسائل التي يمكن استخدامها لتعزيز اكتساب اللّغة العربية الفصحى بحيث يتمكّن منها، ويستخدمها أداة نفاذٍ إلى مصادر المعلومات؛ ما ييسّر إيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشرية.

مجال الدراسة: تنتمي الدراسات المتعلّقة باكتساب الطفل أوّل لغة، وهي عندنا عادة اللهجة العاميّة، إلى مجال **علم النفس**. وأما اكتساب اللغة الثانية أو الأجنبية الذي يعني تعلّم أيّة لغةٍ أُخرى بعد مرحلة الطفولة المبكرة، فهو من مباحث **علم اللّغة التطبيقيّ**. بيد أنّ تعلم اللّغة العربية الفصحى وتعزيزه يدخل في مجال **التخطيط اللّغوي** الذي هو علم مشترك يتطلب إجراء بحوث اجتماعيّة واقتصادية وسياسيّة ولغويّة.

تحديد المصطلحات: نظرًا لحداثة علم اللّغة وعلم النّفس، فإنّ مدلول بعض مصطلحاتهما يختلف من مدرسة فكريّة إلى أخرى، بل يتباين من باحث إلى آخر في المدرسة الواحدة. فمصطلحات مثل "**اللغة الأولى**" و"**اللغة الأهلية**" و"**اللغة الرئيسة**" و"**لغة الأم** " و"**ل 1**" لم تخضع إلى تقييس أو توحيد بعد، وهي تدل على كثير من أدبيات علم اللّغة على اللّغة الأولى التي يتعلمها الطفل. ويُعدُّ الفرد من الناطقين بتلك اللّغة على الرّغم من أنّه يمكن أن يُعد من الناطقين بعدد من اللّغات إذا كان قد تعلمها بلا دراسة رسمية وإنّما بطريقة طبيعيّة في العائلة أو المجتمع، كما يحصل لدى الطفل المزدوج اللّغة من أبوين يتكلّمان لغتين مختلفتين أو لدى طفل يعيش في بيئة متعدِّدة اللّغات.

ومن ناحية أخرى، فإنّ مصطلحي "**اللّغة الثانية**" و"**اللّغة الأجنبية**" يُستعملان أحيانًا، بوصفهما مترادفين يدلان على لغة أخرى يتعلّمها الفرد في المدرسة بعد مرحلة الطفولة المبكّرة. ويُستعمل مصطلح "**اللّغة الأولى**" أحيانًا، ليدلّ على اللّغة التي يُتقنها الفرد أفضل من غيرها. وهكذا قد يشير الفرد إلى لغته الأولى، ولغته الثانية، ولغته الثالثة طبقًا لدرجة إتقانه لهذه اللّغات، ويَستعمل بعضهم مصطلح "**اللّغة الأهلية**" للدلالة على اللّغة التي يتكلّمها الفرد بطلاقة تضاهي طلاقة أهلها في بلدهم.

ومن ناحية ثالثة، فإنّ هنالك من اللّغويين من يعدّ اللّهجة العربيّة العاميّة والفصحى هما مستويان من مستويات لغةٍ واحدة.

أما مصطلح "**اكتساب اللّغة**" فيشير عمومًا إلى العمليّة التي تنمو بها القدرة اللّغوية لدى الإنسان. ويشير مصطلح "**اكتساب اللّغة الأولى**" إلى نمو اللّغة لدى الأطفال، على حين أنّ مصطلح "**اكتساب اللّغة الثانية**" يتعلّق بنمو اللّغة لدى البالغين كذلك.

في الدراسة نستخدم مصطلح "**لغة الأم**" للإشارة إلى أوّل لغة يتعلّمها الطفل في البيت، ونفترض أنّها العربية العاميّة، التي تُستخدم في التواصل الاعتياديّ في المنزل والشارع.

العربية الفصحى ولهجاتها العامية: معروف أنّ اللّغة العربية تعاني حالة ازدواجية لغويّة، شأنها شأن اللّغات الكبرى الأخرى، وكان اللّغوي الأمريكيّ تشارلس فرغيسون أوّل من درس ظاهرة الازدواجية في عدد من اللّغات من بينها العربية وعرّف هذه الظاهرة بأنّها:

"وضع مستقرّ نسبيًّا توجد فيه بالإضافة إلى اللّهجات الرئيسة للّغة (التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغة تختلف عنها، وهي مقنّنة بشكل متقن (إذ غالبا ما تكون قواعدها أكثر تقعيدًا من قواعد اللّهجات)؛ وهذه اللّغة بمثابة نوع راق، يُستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة حضاريّة أخرى، ويتمّ تعلّم هذه اللّغة الراقية عن طريق التربية الرّسمية، ولكن لا يَستخدمها أيّ قطاع من الجماعة في أحاديثه الاعتياديّة." [1]

ويتّفق جميع اللغويّين العرب مع فرغيسون على أنّ العاميّات العربيّة هي ليست لغات مستقلّة عن العربيّة الفصحى، وإنّما لهجات جغرافيّة أو اجتماعية أصابها شيء من التغيير (أو التحريف) في بعض ألفاظها وبنياتها ودلالاتها، وأنّ الفصحى أغنى من العاميات في مفرداتها ومصطلحاتها وتراكيبها، وأنّ قواعدها أكثر تطوّرًا وتقنينًا وأوسع انتشارًا جغرافيًا، ولهذا فإنّ الفصحى وليست العاميّات هي التي تصلح أداةً فاعلة للتفكير المجرّد، واكتساب المعرفة، والتواصل مع التراث، والتراكم الثقافيّ وأساسًا للتعاون بين جميع أقطار العروبة[2].

وهذه الازدواجيّة اللغويّة ظاهرةٌ كذلك في قضيّة اكتساب الّلغة لدى الطفل العربيّ. فلأن لغة البيت هي اللّهجة العاميّة فإنّ الطفل يكتسب العاميّة بوصفها لغة الأم خلال السنوات الخمس الأولى من حياته ثم يأخذ في تعلم العربية الفصحى في روضة الأطفال أو المدرسة. هذا إذا كان محظوظًا ودخل المدرسة.

ولهذا فعندما نتحدّث في هذه الدراسة عن "**اكتساب لّغة الأم**" أو "**اكتساب اللّغة الأولى**" فإننا نعنى اكتساب الطفل اللهجة العاميّة، ونطاقه الدراسات النفسيّة. أما تعزيز تعلّم اللّغة العربية الفصحى، فإنّ نطاقه التخطيط اللّغوي والسياسة اللّغوية كما ذكرنا.

اكتساب اللّغة طبع أم تطبّع؟

لم يَعد خلافٌ اليوم حول ما إذا كانت اللغة طبعًا أم تطبُّعًا، أي ما إذا كانت ظاهرةً غريزية تلقائية أم اكتسابًا من البيئة الاجتماعية. فجميع الباحثين متّفقون على أنّ اللّغة تُكتسبُ اكتسابًا، ويؤكدون أهمية العاملين البيولوجيّ والاجتماعيّ في عملية الاكتساب، ولكنّهم يختلفون حول ما إذا كان العامل البيولوجيّ يتضمّن قابليّة لغويّةً فطريّةً مخصوصة أم لا، أي ما إذا كان اكتساب اللّغة يتمُّ بمساعدة استعداد لغويٍّ موروث أم لا. وإذا كان ذلك الاستعداد الفطريّ موجودًا فعلاً لدى الطفل عند ولادته، فما هي نسبة تأثيره في اكتساب اللّغة؟ ويَشتدّ الخلاف بين الماديّين والعقلانييّن حول هذا السؤال الأخير.

العقلانيّون واكتساب اللّغة: يميّز العقلانيّون بين ما هو عقليّ وما هو جسدي ويعدّون النشاط اللّغوي نشاطًا عقليًّا. فاللّغة ظاهرة إنسانية اجتماعية ولا يمكن

اعتبارها مجرّد فعل ماديّ أو حيواني. ويفترضون أنّ الطفل يولد وهو مزوّد باستعداد لغويّ فطريّ مخصوص يُعينه على اكتساب اللّغة.

يرى نعوم تشومسكي أنّ اللّغة مهارة خاصّة وأنّ القدرة على تعلّمها موجودة في موروثنا الجينيّ. وأنّ الطفل يولد وهو مزوّد بقدرة لغويّة خاصة أو برنامج داخليّ يمكّنه من اكتساب اللّغة دون تدخل مباشر من الوالدين أو المعلمين وأنّ تلك القدرة اللّغوية الفطريّة التي تولد مع الطفل تمكّنه من الابتكار اللّغويّ يقول تشومسكي:

"في حالة اللّغة، ينبغي أن نشرح كيف يتمكن الفرد الذي يحصل على بيانات محدودة، من تطوير نظام معرفي غنيّ جداً. فالطفل عندما يوضع في بيئة لغويّة، يسمع مجموعة من الجمل التي غالبًا ما تكون غير تامة، ومتشظية وما إلى ذلك. وعلى الرغم من ذلك ينجح ـ خلال وقت قصير جدًا ـ في "بناء" أو تمثل قواعد تلك اللّغة، وتطوير معرفة معقّدة جدًا، لا يمكن استخلاصها بالاستنباط ولا بالتجريد مما حصل عليه من خبرة. نستنتج أن المعرفة المتمثّلة داخليًّا لا بدّ أنها محدّدة بدقة من طرف ملكة بيولوجية ما." (3)

وقد قام أحد أتباع تشومسكي وهو ديريك بيكرتون D.Bickerton ببحث معمّق حول كيفيّة تحوُّل اللّغة الهجينة Pidgin التي كانت موجودة في هايتي إلى لغة الكريول. فقد كان العمال القادمون إلى هايتي من الصين واليابان وكوريا والبرتغال والفلبين وبورتريكو، يستخدمون تلك اللّغة الهجينة، وهي مزيج من الانجليزية ولغات أولئك العمال. وتمتاز بمفردات محدودة في عددها، بسيطة في تراكيبها، ولا يتّبع ترتيبُ المفردات في الجملة نظامًا معيّنًا، بل يختلف تقديم المفردات وتأخيرها في الجملة من متكلّم إلى آخر. وادعى الباحث بكيرتون أنّ أطفال أولئك العمال قاموا بتحويل تلك اللّغة الهجينة إلى لغة الكريول. ويزعم بكيرتون أنّ التحوّل قد تمّ عندما أخذ الأطفال يُغْنون مفردات اللّغة الهجينة وتراكيبها بصورة تلقائية ويطوّرونها، حتى أصبحت لغة كاملة سميت بـ الكريول. ويستدل أتباع تشومسكي من ذلك البحث أنّ اكتساب اللّغة ـ على الأقل فيما يخصّ اكتساب لغة الأم ـ يتضمّن شيئًا من الخلق والابتكار اللّغوي بفضل القدرة اللّغوية الفطرية التي تولد مع الطفل. (لاحظ أنّ بحث بيكرتون لاقى نقدًا شديدًا) (4).

أما منتقدو تشومسكي فيسوقون الحجج التالية لتفنيد نظريّته:

1 ـ إنّ تشومسكي يفرّق بين القدرة والأداء. والأداء هو التحقّقُ الفعلي للقدرة اللّغوية الفطرية عند المتكلمين، من خلال ما يقولونه فعلاً. وأقوالهم غالبًا ما لا تتّفق مع قواعد اللّغة؛ على حين على أن ما يعرفونه بالغزيزة أو بالفطرة عن قواعد لغتهم يتّفق على النحو الكُلّيّ Universal Grammar. أي الآليات الضّرورية والمشتركة في كلّ اللّغات، والمشكلة هي أنّ تشومسكي يعتمد على حدس الناس بشأن ما هو صحيح وما هو خطأ. ولكن الناس لا يتّفقون على ذلك الشأن، وأنّ أحكامهم في هذا الخصوص تحكم أداءهم، أي الطريقة الفعليّة التي يستعملون بها اللّغة.

2 ـ يميّز تشومسكي بين النحو المركزيّ والنحو الهامشيّ للغة. والنحو المركزيّ هو ما يتّفق عليه جميع الناس وهو يتلاءم مع النحو الكُلّيّ. لكن تكمن المشكلة في كيفيّة التمييز بين ما هو من القواعد المركزيّة وبين ما هو من القواعد الهامشيّة. فهناك من اللّغويين من يرى أنّ جميع النحو هو تواضعيّ اتفاقيّ، وليس هناك سبب لإجراء هذا التمييز الذي يقترحه تشومسكي بين القواعد المركزيّة والقواعد الهامشيّة.

3 ـ يبدو أنّ تشومسكي يعدّ المعنى والسياق الاجتماعيّ الذي تُستعمل فيه اللّغة من الأمور الثانوية، ولهذا فإنّه لا يأخذ في النظر الظروف أو السياقات التي يكتسب فيها الطفل لغة الأم(5).

وخلاصة القول إنّ تشومسكي يرى أنّ الطفل مستقلّ بذاته من حيث اكتساب اللّغة وابتكارها. إنّه مبرمج داخليًّا ليتعلّمها ولا يحتاج إلا إلى القليل من الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة الملائمة.

الماديون واكتساب اللّغة: يرى الماديّون أنّ العقل هو مجرّد امتداد للجسد ولا يختلف عنه إلاّ في صعوبة ملاحظة نشاطه من قِبلنَا. ويرون أنّ النّشاط الإنسانيّ، وهو النشاط اللّغويّ هو سلسلة ماديّة من تعاقب السبب والنّتيجة؛ وأنّ الظاهرة اللّغوية يمكن دراستها مُختبَريًّا في نطاق التجارب العلميّة المُتعلّقة بالمثير والاستجابة؛ وهي نفس التجارب التي تُجرى على الحيوانات، ولهذا هم يفترضون أنّ اكتساب اللّغة يتمّ فقط من خلال التفاعل بين قدراتنا العقليّة ومحيطنا الاجتماعيّ.

لعلّ من أبرز مُمثليّ هذا التيار عالم النفس جيروم برونرJerome Bruner الذي لا ينكر وجود قدرة لغويّة موروثة لدى الطّفل. ولكن لكي يكتسب الطفل اللّغة الأمّ. فإنّه يحتاج إلى بيئة لغويّة مناسبة. وإذا كان بالإمكان تسمية القدرة اللّغوية الموروثة **بآلية اكتساب** اللّغة، فإنّ البيئة اللّغوية اللازمة لاشتغال تلك الآلية يمكن تسميتها بنظام **إسناد أو تعضيد اكتساب اللّغة**. وهذا النظام يتجسّد بالعائلة التي تُشجّع الطفل على الكلام، بل تُتيح له الفرص الكثيرة لاكتساب اللّغة، أثناء تغذيته أو نتظيفه أو اللّعب معه. فجميع هذه الفعاليات مصحوبة باللّغة. وأنّ تعلّم اللّغة يعتمد على قدرة الطفل على فهم الفعاليّات الاجتماعيّة والمشاركة فيها وإدراكه الطريقة التي تُستعمل فيها اللّغة. فالسلوك اللّغوي لبيئة الطفل والمُحيطين به، والظروف الاجتماعيّة ذو أثر حاسم على اكتسابه اللّغة. فالطفل مُشارك فاعل في اكتساب اللّغة ولكن دور الوالديْن والمجتمع هو أساسيّ وضروريّ[6].

ومما يُؤيِّد وجهة النظر هذه الحالتان:

1 ـ حالة الطفل الذي تضرّرت أجزاء مُعيّنة أو منطقة مخصوصة في مُخّه، فهو يصعُب عليه جدًّا اكتساب اللّغة.

2 ـ حالة الطفل الذي لم ينشأ في بيئة لغويّة مناسبة، مثل الطفل الذي تربيه الحيوانات، يصعبُ عليه جدًا اكتساب اللّغة.

مراحل اكتساب لغة الأمّ: وسواء أكانت القدرة اللّغوية الموروثة لدى الطفل أم بيئته الاجتماعيّة اللّغوية هي التي تضطلع بالدور الأساسيّ في اكتسابه اللّغة، فإنّ الماديّين والعقلانيين مُتّفقون على أنّ اكتساب لغة الأمّ يمرّ بمراحل مُحدّدة أثبتها الملاحظة العلمية للتطور اللّغويّ لدى الطفل.

ومن المراجع العربية الرئيسة التي ذكرت هذه المراحل بدقة ووضوح كتاب "**في طرائق تدريس اللّغة العربية**" [7]. الذي لم يفقد قيمته العلميّة، وجدّته المعرفية، على الرّغم من مرور ربع قرن على صدوره. ونجد فيه أنّ مراحل اكتساب اللّغة أربع:

1 ـ **مرحلة ما قبل الكلام**، التي يُطلق خلالها الوليد الجديد صيحات وصرخات لا إراديّة، يمكن تفسيرها بأنّها ردّ فعل غريزي للتعبير عن انفعالات غير سارّة أو إحساسات طبيعية كالجوع، والتعب، والخوف، والألم الناتج عن مثيرات خارجية

كالحرارة والبرودة والضوء الشديد وغير ذلك، ويعدّ الصراخ والصياح تمرينًا لجهاز التنفُّس الذي يُشكِّل جزءًا من جهاز النطق لدى الطفل. وتمتدّ هذه المرحلة من الولادة حتّى الأسبوع الثالث، وأحيانًا حتّى الأسبوع الثامن من عمر الوليد.

2 ـ **مرحلة المُناغاة**، التي يأخذ الطفل خلالها بتكرار بعض الأدوات المقطعيّة بصورة إراديّة. كما لو كان يتمرّن على أدائها وإتقانها أو يلعب بها. هو يقوم بذلك في أوقات الرضا في أوقات الراحة والرضا. والمُناغاة غريزيّة لدى الأطفال، بيدّ أنّ المُحيطين بالطفل قد يُشجِّعونه على تكرار أصوات مُعيّنة مثل (با..با..) أو (ما..ما..) وتعزيزها على حين يُثبِّطون أصواتًا مقطعيّة أخرى. وتمتدّ هذه المرحلة بصورة تقريبية من الشهر الثاني إلى الشهر الخامس من عمر الطفل. وتتفاوت مدّتها من طفل لآخر حسب الفروق الفردية.

3 ـ **مرحلة المحاكاة**، التي يأخذ الطفل خلالها بمحاكاة المحيطين به في إيماءاتهم وتعبير وجوههم. وتعدّ الإيماءات والحركات المعبّرة وسيلة من وسائل التواصل. وفي هذا الصدد، يرى مايكل كورباليس أنّ الإنسان القديم بدأ بالتواصل من خلال إشارات اليديْن مع عدد محدود من الصرخات والأصوات، ثمّ تطوّر التواصل لديه بنمو الأصوات وانحسار الإشارات، بحيث احتلّ الكلام اليوم الغالبية العُظمى من مساحة التواصل، على حين بقيت للإشارات مساحة ضيّقة فقط[8].

وللمحاكاة أنواع عديدة: تلقائي، إرادي، بفهم، بدون فهم، دقيق، غير دقيق عاجل، آجل، إلخ. وتتباين قدرة الأطفال على المحاكاة ونطق الكلمات الأولى طبقًا للذكاء والسن والجنس والفرص المُتاحة، ووجود أطفال آخرين في العائلة إلخ وتبدأ مرحلة المحاكاة من حوالي الشهر التاسع أو العاشر من عمر الطّفل.

4 ـ **مرحلة الكلام والفهم**، التي يبدأ فيها الطفل بفهم معنى الألفاظ ونطقها. ففي أواخر السنة الأولى من العمر يأخذ الطفل بنطق الكلمات المفردة. وفي الأشهر السّتة الأولى من السنة الثانية يبدأ بنطق كلمتين معا. وفي النّصف الثاني من السنة الثانية يستطيع نطق مجموعة من الكلمات مع عناصر النحو الأولى. وبين السنتين الثانية والرابعة من العمر، يأخذ الطفل في تكوين الجمل. ويتمّ اكتسابه لأقسام الكلام طبقًا للترتيب التالي: الأسماء، فالأفعال، فالأدوات[9].

وهذه المراحل الأربع تقريبيّة من حيث مُدّتها وتتفاوت من طفل لآخر حسب الفروق الفرديّة، كما ذكرنا.

اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى: إذن، في حوالي السنة الخامسة من العمر يكون الطّفل قد اكتسب لغة الأم التي يتواصل بها مع أهله في المنزل وأقرانه في اللّعب. ولكنّ هذه اللّغة هي العربيّة العاميّة، وهي لا تُؤّهل الناطق بها للنّفاذ إلى مصادر المعلومات وامتلاك المعرفة. إنّها مجرّد مستوى من مستويات اللّغة العربيّة يُستعمل في التواصل اليومي المحدود. أمّا العربية الفصحى فيبدأ الطفل في اكتسابها عند دخوله روضة الأطفال أو المدرسة، وتحتاج إلى سنوات قبل أن يتمكّن منها ويستخدمها بصورة فاعلة.

وعلى الرّغم من أنّ العاميّة والفصحى هما مُستويان من مُستويات لغة واحدة ويشتركان في كثير من التراكيب الأساسية والمفردات الرئيسة، فإنّ الفصحى تمتاز بكونها أثرى لفظًا، وأوفر مُصطلحًا، وأوسعُ تركيبًا، وأكمل قواعد، ولهذا فالفصحى هي لغة النّفاذ إلى مصادر المعلومات، وانتشارها ضرورة لإيجاد مجتمع المعرفة القادر على تحقيق التنمية البشريّة.

ومن ناحية أخرى فإنّ العاميّات تختلف عن الفصحى في نطق كثير من الوحدات الصوتيّة الأساسيّة التي تُسبِّب فرقًا في معنى الألفاظ مثل الصوتيَّتين/ق/و/ك/ في كلمتي (قلب) و(كلب) والصوتيّتين /ث/و/س/ في كلمتي (ثالب) و(سالب) والصوتيَّتين/ظ/و/ز/ في كلمتي (ظلّ) و(زلّ). كما تختلف العامية عن الفصحى في بعض بنياتها ودلالات ألفاظها.

ولهذا فإنّ الطفل الذي اكتسب لغة الأمّ قبل المدرسة يجد بعض الصعوبة في اكتساب عادات لغوية جديدة، حتى إن كانت تنتمي إلى نظام لغوي واحد نتاج ثقافة واحدة. ومن هنا نخلص إلى أنّ اكتساب لغة الأمّ العاميّة يتمّ في ظروف طبيعيّة لا تحتاج إلى تدخُّل كبير من الوالديْن والمُحيطين بالطفل، ولكن اكتساب لغة المدرسة الفصحى يحتاج إلى تدخُّل كبير من العائلة والمجتمع، بل يحتاج من الدولة تخطيطًا محكمًا.

التخطيط اللّغوي لامتلاك الفصحى: التخطيط اللّغوي هو نشاط رسميّ تضطلع به الدّولة، ويتطلّبُ دراسات اجتماعيّة وسياسيّة واقتصاديّة ولغويّة، وهدفه وضع خطّة للتحكُّم في الفضاء اللّغوي في البلاد وتهيئته بصورة تضمن المصالح العليا للأمة. وعندما تصادق السلطة التشريعيّة، على مشروع الخطة هذا، يصبح سياسة لغوية للبلاد تلتزم السلطة التنفيذية وجميع المؤسسات والهيئات والمجتمع المدني بتطبيقها وتنفيذها. ويحتاج تنفيذ السياسة اللّغوية إلى تضافر جهود الجماعات والأفراد من أجل التأثير في الاستعمال اللغويّ وزيادة وتيرة التطوّر اللغويّ للمواطنين.

وينبغي للسياسة اللغويّة الجيّدة في البلاد العربيّة أن تتناول مجالات لغويّة متعدّدة متداخلة مثل: محو الأمية، وتعميم استعمال العربية الفصحى، وتنمية اللّغات الوطنيّة غير العربية، وتعليم اللّغات الأجنبيّة، والترجمة من العربيّة وإليها، وتعليم العربيّة لغير الناطقين بها، وغير ذلك من المسائل ذات العلاقة.

وفيما يتعلّق بتمكين المواطنين من اللغة العربية الفصحى، تحتاج السياسة اللغويّة الجيدة إلى العمل في جبهتين في آنٍ واحدٍ. وهاتان الجبهتان هما:

أولاً، تنمية اللّغة العربية الفصحى ذاتها،

ثانيًا، تعزيز اكتساب العربيّة الفصحى واستعمالها.

تنمية اللغة العربية الفصحى: تقوم الدولة بإجراءات عديدة لتنمية اللّغة العربيّة الفصحى وتوفير الوسائل اللازمة لاكتسابها واستعمالها بيُسر وسهولة. ومن هذه الإجراءات الرئيسة ما يأتي:

1 ـ إنشاء مجمع لغوي يسهر على تنمية اللّغة، وتشجيع البحث في قواعدها وتيسير كتابتها، وإنشاء مدوّنات لغويّة تيسّر إصدار معاجم تاريخية عامة ومتخصّصة لها، ورفدها بالمصطلحات العلميّة والتقنيّة الجديدة.

2 ـ إقامة مراكز بحوث لغويّة نفسيّة جامعيّة، للوصول إلى أفضل طرائق تدريس المهارات اللّغوية العربيّة.

3 ـ إصدار معاجم متنوّعة تلبي حاجات المستعملين في مختلف مراحل العمر ولمتباين الأغراض، وإتاحة هذه المعاجم على الشابكة كذلك.

4 ـ إقامة مركز متعدد الوسائط لتوفير صحافة الطفل باللّغة العربية الفصحى سواء أكانت هذه الصحافة على شكل مجلات أطفال، أو مسلسلات تلفزيونيّة أو برامج ترفيهيّة للأطفال، أو برامج حاسوبيّة.

5 ـ إنشاء مركز متخصص في الترجمة إلى العربيّة، لإثراء المكتبة العربيّة بالفكر العالميّ.

6 ـ نشر المكتبات العامة في القرى والأرياف.

7 ـ إغناء النشر الإلكتروني العربيّ، وتيسير استفادة المواطنين منه.

تعزيز اكتساب العربية الفصحى واستعمالها. يتعلّم الطفل العربية الفصحى وقواعدها في المدرسة. لكن إذا انحصر استعمال العربيّة الفصحى في دروس اللّغة العربيّة في المدرسة فقط، وظلّ المجتمع برمته يستعمل العاميّة أو اللغات أجنبية، فإنّ العربية تبقى بمثابة لغة أجنبية ولن يتمكّن الفرد من إتقانها. ولهذا ينبغي أن ترمي السياسة اللّغوية إلى استعمال العربيّة الفصحى في جميع مرافق الحياة، مثل:

1 ـ **التعليم**: يجب أن تكون العربيّة الفصحى لغة التعليم في جميع مراحله ومستوياته وتخصصاته. وينبغي أن تحرص المدارس والمعاهد العالية على إلقاء المعلمين والمدرسين والأساتذة دروسهم بالعربيّة الفصحى وليس بالعاميّة ولا بخليط منها.

2 ـ **الإدارة**: يجب أن تكون العربية الفصحى هي لغة الإدارة في جميع مكتباتها ومخاطباتها مع المواطنين.

3 ـ **الإعلام**: يجب أن تكون العربيّة الفصحى فقط هي لغة وسائل الإعلام المنطوقة والمقروءة والمرئية في جميع برامجها، ولا تُستعمل العاميّة مُطلقًا في البرامج ولا المسلسلات التلفزيونية ولا البرامج الترفيهية، ولا الأغاني، لأنّها تؤثر سلبًا على تعزيز اكتساب العربيّة الفصحى وإتقانها، وحالما يصدر قرار بهذا الشأن من السلطات ستتحوّل شركات إنتاج الأفلام والمسلسلات إلى استعمال العربيّة الفصحى في جميع منتجاتها، لأنّها تتوخى الربح. أما هواة الفنون الشعبيّة (الفولكلور) فلهم أن يقيموا جمعيّاتهم الخاصّة بهم.

4 ـ **مرافق الحياة العامّة**: يجب أن تكون العربية الفصحى هي اللّغة التي تُكتبُ بها اللافتات في الشوارع، وأسماء المحلات التجاريّة، وجميع ما يراه المواطنون في

الأماكن العامّة، وهذا يُساعدهم على تعلّم مفردات وتراكيب جديدة أو يُعزّز ما تعلّموه من ألفاظ وبنيات لغويّة.

ملخص: يدلّ مصطلح "**اكتساب اللّغة**" على تطوّر القدرة اللّغوية لدى الفرد، ثمّة فروق بين "**اكتساب اللّغة الأولى**" الذي يتناول تعلّم الطفل لغة الأمّ، وهو فرع من فروع "**علم اللّغة النّفسيّ**" وبين "**اكتساب اللّغة الثانية**" الذي يتعلّق بتعلّم أيّة لغةٍ أُخرى بعد مرحلة الطفولة المبكِّرة، ويقع ضمن مباحث "**علم اللّغة التطبيقي**".

لم يَعد خلاف اليوم حول ما إذا كانت اللّغة طبعًا أم تطبُّعًا، أي ما إذا كانت ظاهرةً غريزية تلقائية أم اكتسابًا من البيئة الاجتماعية، فجميع الباحثين متّفقون على أنّ اللّغة تُكتسب اكتسابًا، ويؤكّدون أهميّة العاملين البيولوجيّ والاجتماعي في عملية الاكتساب. ولكنّهم يختلفون حول ما إذا كان العامل البيولوجيّ يتضمّن قابليّة لغويّة فطريّة مخصوصة أم لا، أي ما إذا كان اكتساب اللّغة يتمّ بمساعدة استعداد لغويّ موروث أم لا. وإذا كان ذلك الاستعداد الفطريّ موجودا فعلا لدى الطفل عند ولادته، فما هي نسبة تأثيره في اكتساب اللّغة، ويشتدّ الخلاف بين الماديّين والعقلانيين حول هذا الموضوع.

يرى الماديّون أنّ العقل هو مجرّد امتداد للجسد ولا يختلف عنه إلاّ في صعوبة ملاحظة نشاطه من قِبلنا. ويرون أنّ النشاط الإنسانيّ، ومنه النشاط اللغويّ، هي سلسلة ماديّة من تعاقب السبب والنتيجة؛ وأنّ الظاهرة اللّغوية يمكن دراستها مختبريًّا في نطاق التجارب العلميّة المتعلّقة بالمثير والاستجابة؛ وهي نفس التجارب التي تُجرى على الحيوانات، ولهذا فهم يفترضون أنّ اكتساب اللّغة يتمّ فقط من خلال التفاعل بين قدراتنا العقلية ومحيطنا الاجتماعيّ.

أما العقلانيّون فهم يُميّزون بين ما هو عقليّ وما هو جسديّ، ويعدُّون النشاطَ اللّغويَّ نشاطًا عقليًّا، واللّغة ظاهرةَ إنسانية اجتماعية ولا يمكن اعتبارها مجرّد فعل ماديّ أو حيوانيّ. ويفترضون أنّ الطفل يولد وهو مزوَّد باستعدادِ لغويّ فطريّ مخصوص يُعينه على اكتساب اللغة.

وهذا الخلاف النّظريّ حول طبيعة اكتساب اللّغة يؤدي إلى اختلاف عمليّ في طرائق تعلُّمها وتعليمها، فالمادّيون الذين يعتقدون أنّ الحصول على المعرفة يتمّ بواسطة

الحواس، ويرون في اللّغة مجموعة من البنيات والمفردات التي يمكن اكتسابها بالمران والتكرار، أمّا العقلانيّون الذين يعتقدون أنّ الحصول على المعرفة يتمّ بالحدس العلميّ، فيرون في اللّغة مجموعة من المعاني والدّلالات وأنّ الطفل يستطيع أن يولّد عبارات لم يسمع بها من قبل بفضل قابليته اللّغوية الفطريّة.

الهوامش:

---

1 - Charles Ferguson ; « Diglossia » Word ; 15 (1959) 325-340 .

2 ــ أنظر:

ــ محمود فوزي المناوي، **في التعريب والتغريب** (القاهرة: دار الأهرام، 2005)

ــ صالح بلعيد، **منافحات في اللغة العربية** (تيزي وزو: جامعة مولود معمري، 2006)

ويشمل الكتابان على آراء نخبة من اللغويين العرب في العربية الفصحى ولهجاتها.

3 - Noam Chomsky ; **Language and Responsibility** (Sussex: The Harvester Press; (1979) p63.

4 - Timothy Mason ; « **L'acquition dan les circonstances extrèmes : la periode critique** » dans : timothyjpmason .com/Wepages/ langTeach

5 ــ المرجع السابق.

6 - Jerom Bruner ; **Child Talk** (New York : Norton ; 1983)

7ــ محمود أحمد السيّد، **في طرائق تدريس اللّغة العربية** (دمشق: جامعة دمشق: 1982).

8- Michael C . Corballis ; **From Hand to Mouth : The Origin of Lanugage** (Princeton: Princeton university press; 2002)

وللكتاب ترجمة عربية:

ــ مايكل كورباليس، **في نشأة اللّغة: من إشارة اليد إلى نطق الفم** (الكويت: عالم المعرفة 2006) الرقم 325.

9ــ محمود أحمد السيّد، المرجع السابق، ص113 – 122. ويلخّص حامد أحمد سعد الشنبري في كتابه **لغة الطفل** (مكة: ط02. 2007) مراحل اكتساب اللّغة، فيجعل المرحلة الأولى مرحلتين: **مرحلة الصراخ بعد الولادة مباشرة نتيجة خروج الهواء من الجهاز التنفسي، ومرحلة الصوات العنف العالية التي تُعبّر عن الخوف والغضب والجوع وغيرها.**

اللهجات العامية في الإعلام المقروء

د. ممدوح خسارة
جامعة دمشق

1) مقدمة: ظاهرة وجود مستويات من الخطاب اللغوي وكَلِمه قديمة في العربية؛ إذ كثيرا ما كان اللغويون العرب ينعتون مفردات بعينها بألقاب من مثل: (لُغَيّة أو لغة مرذولة أو لغة من لا يعتد بلغتهم...)، ولئن كانت هذه النعوت لا تُخرج تلك الكلمات أو المفردات من حمى العربية الفصحى، إلا أنها تنحطُّ بها عن مرتبة الفصحى، وهذا يختلف - بالطبع- عن لغات القبائل كلغة قريش وتميم وطيِّء وغيرها، التي تكوّن منها اللسان العربي بتوليفة ذاعت وراجت باسم (العربية الفصحى) وذلك بعد عصر التقعيد اللغوي وعصر الاحتجاج.

وبعد عصر الاحتجاج والتقعيد، وبتأثير الاختلاط والاحتكاك بألسنة مغايرة وعادات لغوية متباينة، تلاغى العرب بمفردات لم تكن مألوفةً في العربية الفصحى أو الفصيحة، مع أنها مادة العربية ومعدنها غالبا، لكنها خرجت عنها بتغيير صرفي أو صوتي أو دلالي أو باقتراض، فأطلق عليها اللغويون (لغة العامَّة)؛ كأن يقال(عصاتي) بدل (عصاي)، وكأن يقال (خُطْيَة) بدل (خُطَّة)[1]، وأن يقال فصل (الربيع) بدل فصل(الصيف)[2] وفصل (الصيف) بدل فصل (القيظ)، وكأن يقال (تفرعن) اشتقاقا من (فرعون) [3].

وقد بلغ التغيير والخروج عن القواعد الصرفية والصوتية والنحوية في لغة العامَّة فيما بعد عصر الاحتجاج حدّاً حمل اللغويين على أن يتصدوا لمعالجته والتنبيه عليه فظهرت مصنفات التثقيف اللغوي التي لم يخل منها عصر من العصور، من مثل: كتاب (ما تلحن فيه العوامّ) للكسائي (189)هـ، ولحن العوام) للزبيدي (379)هـ (ودرّة الغوَّاص في أوهام الخواصّ) للحريري (516)هـ، الذي يدل على أن أغلاط العامّة

تسرّبت إلى الخاصّة أيضا. ومنها (تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة) للجواليقي(539) هـ. و (شرح درّة الغوّاص) للخفاجي(1069) هـ [4]

وفي العصر الحديث تتابع التأليف والبحث في لغة العامّة التي اصطُلح على تسميتها (اللهجة العاميّة)، بعد أن خُصِّص مصطلح (اللغة) لما كان يطلق عليه (اللسان). ويندر أن يخلو كتاب لغوي معاصر من مقاربة هذه الظاهرة.

2) دواعي البحث ومنهجه: يشكو كثيرٌ من المهتمين بالشأن اللغوي من ظاهرة فُشُوِّ اللهجة العاميّة في التواصل اللغوي، ومرّ حين من الزمان كانت ثنائية الفصحى والعاميّة هي الغالبة على الكتابات والبحوث اللغوية، ولكن المتابع لتلك البحوث اللغوية يلاحظ غياب الدراسة الإحصائية وغياب الرقم عن تلك الكتابات؛ إذ كان جلّ اهتمام الباحثين –على ما يبدو- هو الانتصار للمبدأ العام الذي يرون– وهو تغليب الفصحى على العامية أو العكس- دون كبير اهتمام بالتفاصيل.

انتهت السجالات الفكرية واللغوية لصالح العربية الفصحى عامة، إلا أن اللهجة العامية التي انكفأت كفكرة ومبدأ، استمرت كممارسة وواقع، فما زال لها جيوب في هذا القطاع أو ذاك من حياتنا الثقافية والعامة، ومن أهمها قطاع الإعلام.

وإذا كان جلّ اهتمام الرواد الأوائل من المنافحين عن العربية، في العصر الحديث قد انصبّ على الفكرة والكليَّات، فإن المنهج العلمي يدعونا إلى الانكباب الآن على الفرعيات والجزئيات، ودراستها دراسة علميّة ينوب فيها الإحصاء عن الظنّ وينوب فيها الرقم عن التقدير والتخمين، وهو ما يسعى إليه هذا البحث.

إن ما نعنيه باللهجة العاميّة هنا هو:

▪ الكلمات العربية التي أُدخلت عليها تغييرات صوتية أو صرفية، نحو (كَبْتَل) وأصلها كتَّل، و(تعبان) بقياس خاطئ على مرضان[5].

▪ الكلمات المرتجلة دون أصل لغوي لها نحو: الفشخرة والتطنيش...

▪ الكلمات المقترَضة تعريبا أو تدخيلا، مع وجود مقابلات عربية لها شائعة وسائغة، نحو: كازينو، كوبري، سندويش، بكالوريا...)

▪ الكلمات العربية التي خرجت عن الاستعماليْن الصرفي والنحوي السليميْن نحو: (خليكو معنا)، (قُوم) بدل قُمْ و(ترسيان) بدل ترسوان...

والجدير بالذكر أن ثمة كلمات كثيرة تستعملها العامة فتُتَوهّم عاميّتها، مع أنها فصيحة أصلا مثل: جُنَيْنَة، حنفيَّة[6]، ومثل: الشَّطْفُ، النُّقوط[7]. ناهيك عن الكلمات التي ولّدتها العامة توليدا لغويا سليما نحو: الحفَّارة، والجبَّالة، والفرَّاعة والكفّ لما يلبس باليد[8]. وهذا ما اضطرنا إلى التريّث واستشارة المعاجم مرارا قبل الحكم على عاميّة كلمة ما، ونأمل ألاّ نكون قد جانبنا الصواب كثيرا. وكان بعض العلماء قد تتبّع ظاهرة (فصاح العاميّة)؛ فليس كل ما تستعمله العامّة عاميًّا[9].

يقوم البحث على دراسة إحصائية وتحليلية للغة الإعلام المقروء في الوطن العربي، ممثلا في عيّنة مختارة هي ثماني صحف ومجلات على امتداد الوطن العربي تمثل أربعا من أقاليمه الكبرى، وهي[10]:

- صحيفة (تشرين)، ومجلة (الحوادث) من بلاد الشام.
- صحيفة (الأهرام)، ومجلة (روز اليوسف) من مصر.
- صحيفة (الجزيرة)، (ومجلة (الكويت) من الخليج العربي.
- صحيفة (العلَم)، ومجلة (تونس الخضراء) من المغرب العربي.

وروعي أن تتنوع المجلاّت ما بين الثقافية والاجتماعية والمهنية قدر الإمكان. وقد تضمن العمل ما يلي:

-جرد الكلمات والألفاظ التي وردت في تلك الصحف والمجلات إجمالا واستخلاص الكلمات العامية الواردة في كل منها، وفيها جميعا.

-حساب مجموع الكلمات في كل صحيفة أو مجلة، ثم حساب نسبة الكلمات العامية إلى المجموع العام.

-تحليل الكلمات العامية وتصنيفها بحسب الموضوعات التي وردت في تضاعيفها.

-تصنيف الكلمات العامية بحسب الحالات التي تمظهرت فيها أو أشكال التغيرات التي طرأت على فصيحها.

3) **معطيات الإحصاء:**

1- نسبة الكلمات العامية في الإعلام المقروء: بلغ مجموع الكلمات في الوسائل الإعلامية –موضوع الدراسة- نحو(485.000) أربع مئة وخمسة وثمانين ألف كلمة تقريبا، وبلغ مجموع الكلمات العامية فيها (638) ست مئة وثمانيا وثلاثين كلمة. وعلى هذا تكون النسبة هي (0,13٪) ثلاث عشرة بالمئة بالمئة أي في العشرة آلاف كلمة، بمعدل (1,3) كلمة في كل ألف كلمة، وتفصيل ذلك كما يلي:

- صحيفة (الأهرام) القاهرية: عدد الكلمات العامية فيها (174) كلمة من مجموع كلماتها البالغة نحو(85000) خمسة وثمانين ألف كلمة.
- صحيفة (الجزيرة) السعودية: عدد الكلمات العامية فيها(155) كلمة من مجموع كلماتها البالغة نحو (80000) ثمانين ألف كلمة.
- صحيفة (تشرين) السورية: عدد الكلمات العامية فيها (15) كلمة، من مجموع كلماتها البالغة (35000) خمسة وثلاثين ألف كلمة.
- مجلة (روز اليوسف) القاهرية: عدد الكلمات العامية فيها (199) كلمة، من مجموع كلماتها البالغة(83000) ثلاثة وثمانين ألف كلمة.
- مجلة (الحوادث) البيروتية: عدد الكلمات العامية فيها (35) كلمة، من مجموع كلماتها البالغة(72000) اثنتين وسبعين ألف كلمة.
- مجلة (الكويت): عدد الكلمات العامية فيها (34) كلمة، من مجموع كلماتها البالغة(76000) ستة وسبعين ألف كلمة.
- مجلة (تونس الخضراء): عدد الكلمات العامية فيها(8) كلمات، من مجموع كلماتها البالغة(22000) اثنين وعشرين ألف كلمة.

ويلحظ أن نسبة العامية في المجلات أقلّ من نسبتها في الجرائد اليومية فهي:

نحو(0,11٪) إحدى عشرة بالمئة بالمئة، بمعدل (1.1) كلمة في كل ألف كلمة(في المجلات)، في حين هي نحو(0,15٪) خمس عشرة بالمئة بالمئة، بمعدل(1.5) كلمة في الألف كلمة(في الجرائد). ومرد ذلك إلى أن موضوعات المجلاّت أقرب إلى الحقل الثقافي الذي لا تستطيع العامية أن تفي بأغراضه التعبيرية.

2- نسبة الكلمات العامية بحسب الموضوعات:

أ- ظهرت أعلى نسبة من الكلمات العامية في الشعر الشعبي الذي يسمى بالنبطي في الخليج العربي، وبالملحون في المغرب، وبالشعر العامي في مصر، وبالزجل في الشام. ولعل معترضا يرى ألا يسلك هذا النوع من الكتابة في إطار لغة الإعلام وألا يحسب عليها، لأنه أدخل في إطار لغة الأدب. ولكن نشر هذا النوع من الكتابة في وسائل الإعلام المقروءة جعلها جزءا منها، وحملنا على عدها لغة إعلام، لأن ترويجها وإشاعتها جاء بطريقته وواسطته فصارت بذلك بعضا من مادته. وتفصيل ذلك كما يلي:

- في صفحة (مدارات شعبية) في إحدى صحف العينة[11]. بلغت الكلمات العامية (107) كلمة من مجموع (2000) ألفي كلمة، فارتفعت النسبة إلى (5.3٪) أي نحو (خمسين) كلمة في الألف كلمة، وهي تعدل نحو خمسين ضعفا من النسبة المتوسطة للعامي في لغة الإعلام، ومن أمثلتها:

كنّه = كأنّه.	بنعبد = نعبد
أبيك = أبغيك	أنته = أنت
هماليل = هاملة	لين = لحين
أشكي = أشكو	عطلي = أعطاني...

- وجاء في مجلة من العيّنة[(12)] قصيدة مما يسمى بالشعر العامي، اشتملت من العامية على (52) كلمة من مجموع (770) كلمة. وبذلك تكون النسبة المئوية نحو(6,7٪) أي (76) كلمة في الألف، فتضاعفت النسبة المتوسطة بذلك نحو ستين مرة، ومن أمثلتها:

اللي = الذي	عالضفة = على الضفة
لولي = لؤلؤ	بهتانة = باهتة
فْ درب = في درب	ضلّم = أظلم...

وهذا ما يفسر انخفاض نسبة العامية في الصحف والمجلات التي لا تفتح صفحاتها لهذا النوع من الأدب الشعبي.

ب- وتأتي في المرتبة الثانية المقالات التي تتناول موضوعات الفنون من غناء وتمثيل ومسرح وبرامج تلفزيون، ثم التقارير الرياضية.

• ففي صفحة عن أخبار الإذاعة والتلفزيون[13] وبرامجهما وجد (62) كلمة عامية من مجموع(2000) كلمة، فكانت النسبة(1,3٪) أي نحو ثلاثة عشرة كلمة في الألف بما يعادل عشرة أضعاف النسبة المتوسطة.

• وفي صفحة عن الرياضة[14] ورد(22) كلمة عامية من مجموع نحو(2000) كلمة، فكانت النسبة نحو(1,1٪) أي إحدى عشرة كلمة عامية في الألف كلمة. ويلحظ أن معظم مادة هذه الصفحة منقول حرفيا عن صحيفة من بلد عربي آخر.

ج- أما أقل نسبة من الكلمات العامية، فقد وردت في تضاعيف المقالات الاجتماعية.

د- وقد انعدمت الكلمات العامية تماما في المقالات والبحوث الفكرية والنقدية والسياسية والعلمية.

• ففي مقالة نقدية تتألف من نحو(2000) ألفي كلمة[15]، لم نعثر على كلمة عامية واحدة.

• وفي مقالة سياسية[16] تتألف من نحو(900) كلمة، لم نجد كلمة عامية واحدة.

• وفي مقالة تربوية[17] تتألف من نحو(1400) كلمة لم نجد أي أثر للعامية.

3- الحالات أو الأشكال الأكثر شيوعا في اللهجة العامية: جاء الكلم العامي في وسائل الإعلام العربية على عدة أشكال، وتوزع على حالات عدة، بعضها أكثر فشوا من الآخر، وبعضها يختص بعامية قطر دون آخر، أو إقليم عربي دون آخر، والقليل منها عام. مما دفع بعضهم لأن يقول بأن لدينا عاميات عربية وليس عامية واحدة.

وقد وجدنا أن الكلم العامي يندرج في معظمه تحت ثماني حالات هي:

أ- الكلمات الأجنبية دخيلة أو معرّبة: تمثل هذه الحالة أعلى نسبة في الكلمات العامية. فقد وجدنا أن عدد الكلمات الأجنبية الداخلة في العامية هو نحو(212) كلمة من مجموع (638) كلمة، أي نسبة(33٪) منها. ومعنى هذا أننا لو تخلصنا من الكلمات الأجنبية، فسوف تنخفض نسبة العامية في الكلام العربي إلى نحو أقل من كلمة عامية في الألف كلمة.

ونحن - بالطبع- لم نعدّ كل الألفاظ الأجنبية عامية إذْ استثنينا منها:

-الكلمات المعرّبة التي دخلت نطاق العربية الفصيحة نحو: (ديمقراطية، فلم بنك، كوابل) على ما لنا من ملاحظات على بعضها، كما في كلمة (دكتوراه).

-الكلمات الأجنبية التي لم يتواضع لها العرب حتى الآن على اصطلاح محدّد نحو: (فكس، انترنت، بورصة، فيزيولوجيا...)

إلا أننا عددنا من العامية ما دون هذين النوعين، ونحن نعرف أن هذا النوع من العامية يثير خلافات بين المعنيّين بالشأن اللغوي: فثمة من يفتح الباب على مصراعيه لاستعمال أية كلمة شائعة ولو كانت أجنبية، ومنهم من يوصد الباب في وجه كل كلمة أجنبية ولو تحققت لها شروط التعريب التي تجعلها أدخل في لسان العرب. وقد عددنا من الكلمات العامية:

- الكلمات ذات التعريب الصوتي نحو(أوتوستراد).
- الكلمات الأجنبية التي عرّبت على منهاج العرب أوْلا، ولكنَّ لها مقابلات عربية ذائعة من مثل: (بنط) التي يقابلها نقطة، و(جرنال) التي تقابلها جريدة.

إننا لا نرى مسوّغا لقبول كلمات من مثل: جول(بمعنى هدف)، ولا بوسطه (بمعنى بريد) ولا أوتوبيس (بمعنى حافلة) ولا كوبري (بمعنى جسر)، ولا ونش (بمعنى رافعة).

ومما تجدر الإشارة إليه أن معظم الكلمات السابقة وأمثالها وردت في تضاعيف مقالات رياضية أو مقالات الفنون. ولكن إذا كان بمقدورنا تفهّم سبب ورودها في ذينك النوعين من الكتابات، فليس بمقدورنا تفهم أو تقبّل ورود تلك الكلمات في مقالات أو تقارير أو مقابلات مع مسؤولين إداريين كبار. ولعل من واجب الإعلامي أن يصحّح تلك الكلمات الواردة على لسان المسؤول أو الإداري بتبديلها، أو بكتابة المصطلح العربي المقابل لها. ووضع الكلمة الأجنبية بين قوسين. وبذا يكون الإعلامي قد أسهم في تنقية لغة الإعلام ودفعها خطوة نحو الفصاحة والسلامة.

والمعروف أن معظم الكلمات الأجنبية المتسللة إلى العامية تنحدر من الانكليزية نحو كوبري، ثم الفرنسية نحو: جورنال، ثم التركية نحو: باشا...

ب- **الكلمات المغلوطة صرفيا ونحويا:** ونعني بها الأسماء التي اشتُقّت على غير قياس، والأفعال التي صُرّفت خطأً، والكلمات التي أُعربت أي حرّكت نهايتها بما يخالف القواعد النحوية.

وقد اشتملت الكلمات العامية على (95) كلمة من هذه الحالة تمثل نسبة (14٪) من مجموع الكلمات العامية. ومنها:

الميري بدل الأميري	الضحكاية بدل الضحكة
معانا بدل معنا	تعبان بدل متعب
نصراوي بدل نصريّ	الصحوبية بدل الصحبة
بهتانة بدل باهتة	ممليّة بدل مملوءة
كم تكونوا بدل تكونون	تعا بدل تعالَ
ترسيان بدل ترسوان	عطني بدل أعطني
صرتو بدل صرتم	قوم بدل قم

ج- **الكلمات المحرفة بإبدال حرف أو حذفه أو تغيير حركة:** وتأتي في المرتبة الثالثة بعد الكلمات الأجنبية، وهي كلمات ذات أصل عربي فصيح، ولكنّ العامة أبدلت بعض حروفها، أو مواقع بعض حروفها أو حذفت بعضها، أو غيّرت من حركاتها وسكناتها أي من بنيتها الصرفية.

وقد بلغت هذه الكلمات المحرّفة نحو(82) اثنتين وثمانين كلمة تمثل نحو(11,2٪) من مجموع الكلمات العامية ومنها:

كام وأصلها كم	نص وأصلها نصف
أبي وأصلها أبغي	كُلُّو وأصلها كلُّه
وين وفين وأصلها أين	إحنا واصلها نحن
اللي وأصلها الذي	كنُّه وأصلها كأنّه
هيك وأصلها هكذا	لين وأصلها لحين
إلى وأصلها إذا	بدّك وأصلها بودّك
أدّام وأصلها قدّام	كده واصلها كذا

وإن وجود أصول لهذه الكلمات في العربية القديمة نحو(إيش) بمعنى أيّ شيء؟ لا يعني قبولها ولا التقليل من ضرر مزاحمتها لأصولها العربية، مما يدعو لتفصيحها.

د- **الكلمات المستعملة بغير دلالتها المعجمية:** وهي كلمات عربية اللفظ والبنية، ولكنها استعملت لدلالة غير ما هي لها. وقد بلغت كلمات هذه الحالة (25) خمسا وعشرين كلمة. منها:

بكرة بمعنى غدا	مبروك بمعنى مبارك
صدفة بمعنى مصادفة	مكمورة بمعنى مطمورة
يلفّ بمعنى يطوف	خناقة بمعنى مشاجرة
مش بمعنى ما	ماني بمعنى ما أنا
السرسوب بمعنى اللبأ	الشفّار بمعنى السرّاق
عال بمعنى جيّد	أكفاء بمعنى أكفياء

ه- **الكلمات المرتجلة:** ونعني بها الكلمات التي توضع ابتداء، دون اشتقاق لغوي معيّن، وقد أشار اللغويون القدامى إلى هذه الطريقة من طرق الوضع اللغوي" فقد حُكيَ عن رؤبة وأبيه العجاج أنهما كانا يرتجلان ألفاظا لم يسمعاها ولا سُبقا إليها[18] كما ألمح ابن فارس إليه بقوله عما جاء على أكثر من ثلاثة أحرف: "ومنه ما وضع كذا وضعا" ويمثل له بكلمة (الطَّنَفَّش للواسع صدور القدمين) [19]

أنكر بعض المحدثين الارتجال أداة لتوليد الألفاظ إذ يقول العلايلي: "فما زعموه من الارتجال توهُّم محض جاءهم من عدم الحفظ لمادة الاشتقاق"[20] وقبله بعضهم كالدكتور إبراهيم أنيس[21]، واشترط بعضهم لقبوله ضرورة الاصطلاح. ولكن الثابت أن المؤسسات اللغوية لم تقرّ الارتجال أداة توليد لغوي أو تنمية لغوية.

وقد ارتجلت في العامية المعاصرة كلمات جاء معظمها في مقام التندّر والتظرّف. وهي كلمات تفهم في قطر عربي دون آخر.

وردت في العيّنة موضوع البحث(15) خمس عشرة كلمة مرتجلة مثل: (فشخرة تطنيش، طرائيعو، لعبكة...).

و- **الأفعال المسبوقة بأحرف ليست من حروف المعاني:** قد تسبق الأفعال المضارعة بأحرف للدلالة على معان، كأحرف الاستقبال أو حروف العطف. ولكن بعض العاميات تسبق تلك الأفعال بأحرف ليست من حروف المعاني، فهي تزيد الهاء أو الحاء للدلالة أو الهاء والألف، نحو(حاعمل، هاكتب، هاتكسب).

وقد تزاد الباء دون زيادة في المعنى نحو(بنشتغل، أببذل) بمعنى نشتغل، أبذل. وبالمقابل قد يحذف حرف المضارعة مع زيادة الباء نحو(بنشدك) بمعنى أطلب منك.

والملاحظ أن التغيير لا يقتصر هنا على زيادة هذه الأحرف التي لا تدخل على الأفعال أصلا، بل يمتدّ إلى تغيير البنية الصرفية للفعل بتغيير حركاته وسكناته. وقد وردت من هذه الحالة نحو(18) ثماني عشرة كلمة.

ز- الأسماء المسبوقة بحرف مختزل من حروف المعاني أو من بعض الأسماء كثيرة الدوران: وقد ورد في هذه الحالة أربعة أشكال:

-اختزال حرف الجر (على) ب (عَ) نحو (عالبحر)، والأغرب كتابتها مفصولة نحو: (عَ القمر).

-اختزال حرف الجر (في) ب (فْ)، نحو (ف هواه).

-اختزال اسم الإشارة (هذا) (بالهاء) نحو (هالزمن هالبلد)

-اختزال كلمة (أبو) ب(بو) نحو(بوالصفير)- بولعقول)

وقد لا نعدم من يحاول التماس عذر لهذه الأشكال بما ورد عن العرب من نحو(عَالماءِ.. بلعنبر). ولكن تلك اللغة لم تكن قياسية بل كانت لغة قبيلة بعينها أو لغيّة، وهي من الشذوذ الذي لم يعش في النصوص اللغوية الفصيحة، فلا يصح القياس عليها. ولو فتح باب القياس على كل لغة شاذة أو لغيّة وردت عن العرب لاضطربت القواعد اللغوية اضطرابا واسعا، ودليلنا على ذلك أن القرآن الكريم لم يستعمل مثل هذه الأشكال اللغوية، مع أنها كانت في عصر التنزيل، وقد ورد من هذه الحالة(10) عشر كلمات.

ح- الكلمات المدموجة والمركبة من كلمتين: ومثل هذه الظاهرة موجودة في العربية الفصيحة نحو(يومئذ وعصرئذ). ولكني أعتقد أن ذلك كان مرده إلى طريقة الرسم والكتابة في عصر التدوين، التي استمرت إلى عصرنا. وأما ما نعنيه هنا فهو من نحو(ابعتلي)، المركب من (ابعث لي). وقد ورد من هذه الحالة عشر كلمات منها: (تجيلنا، تقولك، محلاها).

وثمة كلم من العامية يصعب تصنيفه تحت حالة معينة، لأنها خاصة بأقطار عربية دون أخرى، ولتعذر إدراك مؤداها أو مرماها، وقد حكمنا بعامّيتها لأننا لم نجد لها أصلا في المعاجم.

كما أن ثمة كلمات عامية صنفت تحت حالة واحدة، ولكنها تحتمل التصنيف تحت أكثر من حالة، كما في كلمة(تجيلنا)، يمكن تصنيفها تحت التغيير الصرفي والنحوي، وحذف أحرف من الكلمة ودمج كلمتين، والواقع أن معظم الكلمات العامية تصنف تحت حالتين، وهذا ما يفسّر أن مجموع الكلمات التي صنفناها تحت هذه الحالات الثماني يقل عن المجموع العام للكلمات العامية في العيّنة المدروسة.

4) نتائج البحث: تمخض الإحصاء والبحث عن جملة من النتائج أهمها:

1. لا تشكل العامية في الإعلام المقروء ظاهرة مقلقة أو لافتة للنظر. فإن وجود ما يعدل(كلمة وثلث كلمة) من العامية في ألف كلمة فصيحة لا يُعدّ عقبة ذات بال في سبيل فهم النص.

ولعل قائلا يقول: ما مسوّغ هذا البحث أصلا ما دامت الحالة هذه؟ فالجواب أن الإحصاء والتحليل هو الذي قاد إلى هذه النتيجة، فلولا هذه الدراسة لما أمكن الحكم موضوعيا على هذه الظاهرة، وطالما قرأنا مقالات تضخّم من أثر هذه الظاهرة، ونعني اللهجة العامية في وسائل الإعلام المقروء، وإذا كنا لا نستطيع الادّعاء بأن لغة الإعلام المقروء هي لغة فصحى، فإننا نستطيع الركون إلى أنها- إجمالا- لغة سليمة. على أن اللغة الفصحى ليست مطلوبة حتما في هذا النوع من الكتابات اليوميّة المتنوّعة. ولعلنا لا نبالغ إذ نقول إن لغة الإعلام في عصرنا أفضل من لغة بدايات ما يسمى بعصر النهضة الحديثة.

2. لوحظ أن العامية في الإعلام المقروء تقتصر على المفردات غالبا، ونادرا ما تسرّبت إلى التراكيب وهي ثلاثة حصرا: (خلّي بالك- يلاّ نغنّي- أنا توِّي). وحتى في ما يسمى الشعر العامي أو النبطي وجدنا أن العامية تنحصر في المفردات لا التراكيب.

3. إن أكبر مواطن الكلمات العامية هو الأدب الشعبي وما يسمى بالشعر العامي أو النبطي أو الزجل. وقد بلغت الكلمات العامية في هذا النوع من الشعر (160)

كلمة، أي نحو ربع مجموع الكلمات العامية في الإعلام المقروء وتمثل نحو(5,7٪) من كلمات النص الشعري.

4. ترتفع نسبة العامية في موضوعات الرياضة والفنون وتأتي في المرتبة الثانية بعد الأدب الشعبي إذ تبلغ نحو (1,3٪) من كلام النص. وإذا كان الحد من العامية في لغة الفنون كالغناء والتمثيل أمرا صعبا وخلافيا، فإن الحد منها في المقالات والتقارير الرياضية أمر ممكن وميسور. أليس من الغريب المستهجن أن يستعمل معلّق رياضي حتى الآن كلمات مثل: (جول بمعنى هدف، وبريمو بمعنى أول، وها نكسب بدل سنكسب...)؟

5. إن أخطر ما في ظاهرة العامية في الإعلام المقروء هو كتابتها. نعم ثمة عامية في الإعلام المرئي والمسموع أكبر مما هي في الإعلام المقروء بكثير. ولكنها –على خطورتها- أقل ضررا وإفسادا مما في الإعلام المقروء، إذ تعوّد العربي أن يستعمل العامية في الحديث الشفهي اليومي، ولكنه إذا انتقل إلى المستوى الكتابي فسرعان ما يعود إلى اللغة الفصيحة أو السليمة، وحتى لو أراد رجل عامي أن يكتب ملاحظة ما لزوجته في بيته، فإنه لا يستعمل إلا العربية السليمة، فهو يكتب مثلا(وضعت الماء على المدفأة فانتبهي) ولا يكتب: (حطيتلك المي على الصوبيا فديري بالك!!) ذلك أنه وقر في ذهن العربي وضميره أن العامية هي لمستوى الخطاب الشفهي، أما الفصيحة فهي لمستوى الخطاب المكتوب.

وسوف تبقى العامية لهجة غير خطرة ما دامت تُتداول مشافهة، أما إذا انتقلت إلى المستوى الكتابي فهذا يعني أنها اقتربت إلى أن تصبح (لغة)، لأن كتابتها سوف تتطلب وضع قواعد وضوابط لها، فهل تكتب: على الضفة (عاالضفة أو عَ الضفة)؟ وهل تكتب في هواه: (فهواه أو ف هواه)؟ والمعروف أن أية لهجة تقعّد تتحول إلى لغة فما اللغات الأوربية في الأصل إلا لهجات لاتينية، جرى تقعيدها بعد أن شاع استعمالها في الكتابة.

وعلى هذا فإنني أرى أن خطر العامية في الإعلام المقروء –على ضعف نسبة كلماتها بالقياس إلى الكلم العام- هو في احتمال تقعيدها وتحوّلها بالتالي إلى لغة

وهذا ما يدفع باتجاهه أعداء العربية عن سوء نيّة، وبعض أصدقائها عن حسن نية وعدم تبصّر بالعواقب.

6. إن أخطر ما في هذه الدراسة الميدانية ليس ما ذكرته. بل ما سكتّ عنه الآن، وهو تفشي الكلم المقترض من معرّب ودخيل في لغة الإعلام المقروء لداع ودون داع. ولكن لتلك الظاهرة وقفة أخرى وبحث آخر إن شاء الله.

5) التوصيات:

1. لفت نظر وزارات الإعلام ومؤسساته إلى خطر استعمال المفردات العامية بكل أشكالها في وسائل الإعلام، لما لها من أثر ضارّ على عربيتنا المعاصرة.

2. إقامة ندوات لغوية للمراسلين والصحفيين وكتاب الزوايا الرياضية والفنية خاصة، للتنبيه على مخاطر العامية المكتوبة، وتحفيز الصحفيين الذين يلتزمون اللغة السليمة بجوائز تقديرية، وتقديم البدائل اللغوية السليمة للمفردات والتراكيب العامية التي يستعملونها.

3. التنبيه على المخاطر التي يحملها ما يسمى بالشعر العامي، وبالتالي عدم تشجيعه ونشره، وذلك بالحدّ من إقامة المهرجانات والأمسيات التي تتعاطى هذا النوع من الأدب الشعبي.

التوثيق:

1 ــ لسان العرب/ خطط.

2 ــ لسان العرب/ ربع.

3 ــ ابن سنان الخفاجي–سر الفصاحة: 79–81.

4 ــ د. أحمد محمد قدور–مصنفات اللحن والتثقيف اللغوي: 55–56.

5 ــ عارف النكدي– تعليق على مقال الألفاظ المشتركة في العاميتين المصرية والمغربية – مجلة مجمع دمشق– 4/40 ص799/804.

6 ــ حسن حسنين فهمي–المرجع في تعريب الألفاظ والمصطلحات العلمية والفنية: 233.

7 ــ شفيق جبري– بقايا الفصاح– مجلة مجمع دمشق 1/44 ص50–56.

8 ــ عارف النكدي- تعليق على مقال الألفاظ المشتركة في العاميتين المصرية والمغربية – مجلة مجمع دمشق- 4/40 ص799/804.

9 ــ تنظر مقالات المجمعي شفيق جبري حول فصاح العامية التي نشرت منجمة في أعداد من مجلة مجمع دمشق في مطلع التسعينات.

10 ــ صحيفة تشرين – دمشق- العدد2720 تاريخ 2003/9/1.

- صحيفة الأهرام – القاهرة- العدد 42644 تاريخ 2003/9/8.
- صحيفة الجزيرة – الرياض- العدد 11258 تاريخ 2003/7/26.
- صحيفة العلم – الرباط- العدد 19204 تاريخ 2002/12/15.
- مجلة روز اليوسف-القاهرة- العدد 3924 تاريخ 2003/9/23.
- مجلة الحوادث -بيروت- العدد 2443 تاريخ 2003/8/29.
- مجلة الكويت – الكويت- العدد 236 تاريخ 2003/6/1.
- مجلة تونس الخضراء -تونس- العدد 211 تاريخ 21/6/ 2003.

11 ــ جريدة الجزيرة ص31.

12 ــ مجلة روز اليوسف ص13.

13 ــ صحيفة الأهرام ص18.

14 ــ صحيفة العلم ص13.

15 ــ مجلة الكويت ص31-33.

16 ــ مجلة الحوادث ص11.

17 ــ مجلة روز اليوسف ص17.

18 ــ ابن جني، الخصائص 2: 24-25.

19 ــ ابن فارس المقاييس 3: 458.

20 ــ أسعد علي – تهذيب المقدمة اللغوية للعلايلي.

21 ــ د. محمد رشاد الحمزاوي -أعمال مجمع القاهرة: 176.

الألفاظ الدارجة والعامية في اللغة التعبيرية للأطفال

(من 5-8 سنوات)دراسة على أطفال مدينة حمص وريفها

د. منال صبري مرسي

الجامعة السورية

المقدمة: اللغة العربية هي العمود الفقري للهوية الوطنية العربية والاعتزاز بها ناهيك عن أنّ استخدامها يكسبنا العزة والوحدة والشعور بالأمة الواحدة. إنها ليست انتسابا بل اكتسابا، علينا أن نتحدث بها أمام أبنائنا وبناتنا بطلاقة وحب، حتى يتعلموها بالمحاكاة والتقليد، وحتى تنساب على ألسنتهم فيتسع معجمهم اللغوي.

وتعليم اللغة العربية الفصحى وتعلمها ليس مهمة المدرسة وحدها، وذلك أن الصحف اليومية لها دور في هذا المجال وما يدور في حياتنا من إعلانات لغتها بعيدة عن الفصحى والأخطاء اللغوية الشائعة على ألسنة الكبار والانتهاكات التي ترتكب بحق القواعد النحوية وتخريب اللغة بوعي أو بدون وعي من أسماء المحلات التجارية التي تبدو فيها الفصحى أشبه بجزيرة وسط طوفان من اللغات الأجنبية، كل ذلك يضعف من اللغة.

واللغة العربية وسيلة للإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره وعواطفه، وهي نظام ومستودع تراث الأمة وأداة التواصل، ونحن لا نولد عارفين اللغة استعمالا وفهما فنحن مجبولون على اكتسابها، فقد أمرنا الله تعالى بالحفاظ على للغة العربية التي هي لغة القرآن ومن هنا يجب علينا حفظ لغتنا مما يتهددها، خاصة أننا نعيش الآن في ظل عصر التقدم التكنولوجي الذي أثر في جوانب عديدة من أنماط حياتنا.

وقد دللت دراسة براون Brown 1970 وفرانزى France 1981 على أن توطيد العلاقة بين الطفل والمحيط من خلال أحاديث الطفل والكبار أمر ضروري بصرف النظر

عن اللغة الأم أو الطبقة الاجتماعية والاقتصادية التي ينتمي إليها، وتلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في إكساب المتعلمين اللغة المقترنة بالمهارات، كما يشير إلى ذلك كل من فتح الباب 1985 ولونجان Lonigan وماجدة عامر 1994 وسعدون حمادي 1984.

وتشير الدراسات في هذا المجال إلى أن مهارات الطفل في التعبير لاسيما في أوائل مرحلة التعليم الأساسي تتأثر بمهارات الاستماع، والقدرة على توظيف الكلمات وأوضحت دراسة علي مدكور 1990 أن مهارات الاستماع تؤثر على اللغة التعبيرية للأطفال.

كما أشارت سولا Sola 1966 ورسكورلا Rescorla1990 إلى أن نوعية خاصة من البنات تكتسب الكلام التعبيري بمواصفات خاصة، وقد أوضح جولد ستين Glodstein1984 أن وجود نماذج لتصحيح الألفاظ التعبيرية يفيد في توظيف الكلمات لأطفال ما قبل المدرسة وقد اتفق معه كونل 1992 Connell وايفانز Evans 1993.

وهذه الدراسة الحالية تحاول التعرف على بعض الألفاظ التعبيرية الدخيلة على لغة الأطفال الشفاهية وذلك في المرحلة العمرية (5- 8 سنوات) لمجموعة من الأطفال في مدينة حمص وريفها بقصد رصد قائمة بهذه الألفاظ ومعرفة تكراراتها للوقوف على حجم مشكلة تداولها في الأحاديث التلقائية لأطفالنا الذين هم صورة مستقبلنا القادم ورمز حضارة الغد.

مشكلة الدراسة: من المسلم به أن ارتقاء اللغة يعكس رقي المجتمع وانحدارها يعكس انحدار الأمم والشعوب، وذلك لأنها وسيلة التعبير عن أفكارنا وقوميتنا.

اهتمت هذه الدراسة بدراسة ظاهرة لفتت نظر الباحثة، وهي ظهور نوعية خاصة من الألفاظ الجديدة والدخيلة على اللغة التعبيرية للأطفال أعمار (5- 8) سنوات وتعتبر هذه الظاهرة مشكلة يمكن صياغتها في التساؤلات الآتية:

أسئلة البحث:

1- ما الألفاظ الدخيلة المتكررة في أحاديث الأطفال التلقائية (عينة الدراسة)؟

2- ما العوامل الأكثر إسهاما في ظهور مثل الألفاظ أو العبارات؟

3- ما معنى هذه الألفاظ الدخيلة من وجهة نظر الأطفال؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1- تعرف الألفاظ الدخيلة على لغة الأطفال التعبيرية الشفاهية التي يستخدمها الأطفال في أحاديثهم التلقائية وفي مواقف حياتهم اليومية.

2- رصد هذه الألفاظ في قائمة للوقوف على حجم هذه المشكلة.

3- تحديد العوامل الأكثر إسهاما في اكتساب هذه الألفاظ.

عينة الدراسة:

- مجموعات الأطفال من عمر (5- 8 سنوات) في روضات ومدارس مدينة حمص وريفها.
- معلمو ومعلمات الأطفال (عينة الدراسة).
- أولياء أمور الأطفال عينة الدراسة.

حدود الدراسة:

1- ملاحظات غير مباشرة للأطفال (عينة الدراسة) أثناء الفرصة (أو الاستراحة) والأحاديث الجانبية للأطفال.

2- المقابلة الشخصية للمعلمين والمعلمات وأولياء الأمر (عينة الدراسة).

3- أجريت هذه الدراسة خلال شهري شباط وآذار من عام 2007 م.

4- أجريت الدراسة على عينة من أطفال مدينة حمص وريفها في الروضات والمدارس.

أهمية الدراسة:

1- اللغة التعبيرية لها دلالة على الانطباع الشخصي الاجتماعي للفرد والمجتمع، فهي تعكس الطابع القومي الخاص كما أنه برقيها يرقى المجتمع وبانحدارها ينحدر.

2- تركز الاهتمام في هذه الدراسة على اللغة التعبيرية الشفاهية للأطفال أعمار (5- 8 سنوات)، حيث إن الأطفال في هذه المرحلة يحاولون تكوين علاقات

قوية مع الأقران في بداية دخولهم مرحلة التعليم، ويشير علماء النفس والتربية إلى أن الطفل في هذه المرحلة يحاول إثبات ذاته حتى يكون جديرا بانتمائه إلى هذه الجماعة وتتسع دائرة اتصالاته بمدى استخدامه للغة التعبيرية، وبمدى الجهد الذي يبذله من أجل الحفاظ على مكانته من خلاله.

3- تهتم الدراسة بالألفاظ الدخيلة المتداولة في الأحاديث التلقائية للأطفال لانتشار هذه الألفاظ التي قد تستقر في المحصول اللغوي للأطفال والذي تدعمه البيئة التي يعيشونها دون قصد، وما يتعلمه الطفل في هذا السن ليس من السهل محوه أو نسيانه.

مصطلحات الدراسة:

1- اللغة: هي الرموز أو الألفاظ الشفاهية والمكتوبة التي تعبر عن أفكار ومفاهيم معينة لدى الفرد.

2- اللغة التعبيرية الشفاهية: هي مجموعة الكلمات التي يستخدمها الفرد شفاهه لنقل رسالة معينة أو التعبير عن شيء معين.

3- الألفاظ الدخيلة: هي ما انحرف عن الكلام العادي ويستخدمها الطفل عندما يكون كلامه العادي غير واف ومحقق للغرض فيبتكر ألفاظا تكتيكية جديدة ذات رطانة خاصة به، يصممها للتعبير عن المعنى المحدود لديه والذي يتوافق مع درجة تفكيره.

الدراسات السابقة: رجعت الباحثة إلى دراسات عديدة في هذا المجال منها:

دراسة لونجان Lonigan 1992 التي أجرت هذه الدراسة على 50 طفلا من العاديين و65 طفلا من الذين لديهم بعض المشكلات في التعبير اللغوي، ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الوسائل السمعية واللغة التعبيرية بالنسبة للأطفال العاديين واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أجراها كولى (1977) Colle والتي أظهرت نتائجها أن تأثير وسائل الإعلام وبصفة خاصة (التلفزيون) تسهل اكتساب ألفاظ جديدة لأطفال الصف الرابع الابتدائي، أما دراسة بوتشر (1977) Boucher لمقارنة توظيف الطفل للكلمات وإنتاجه للكلمات الجديدة واستخدامها في عمر (11- 15)

سنة، وانتهت إلى تساوي المجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لإنتاج الكلمات الجديدة ووجدت فروقا ذات دلالة لصالح المجموعة الضابطة في الإنتاج المتنوع وتعدد الاستعمال للكلمات، أما دراسة شارلوب Charlop 1991 فقد أجريت على آباء وأمهات الأطفال في أعمار (7- 8) سنوات من ذوي التحصيل العالي ووضع لهم برنامجا لتعليمهم الكلام المهذب بمعدل منتظم لفترة محددة طبقا لقائمة من الكلمات المهذبة، وأثبتت النتائج أن كل الأطفال أبناء هؤلاء الآباء والأمهات زاد استخدامهم للكلمات المهذبة التلقائية وشاعت هذه الكلمات في التعبير اللغوي الشخصي للأطفال، ونتائج هذه الدراسة تتفق مع ما توصل إليه لنتر 1981 (مرجع سابق) من أن المستوى اللفظي الذي تتحدث به تناسب مع اللغة الأم التعبيرية للأطفال.

وقد حاولت سولا Sola 1985 دراسة العلاقة بين النمط السائد لحياة المجتمع وعلاقته باللغة التعبيرية للأطفال، فأجرت دراسة أنثروبولوجية لمعرفة التعبير اللغوي الروائي والكتابي وعلاقته بما يشعر به الأفراد خلال الحرب وذلك بالنسبة للأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وقد وجدت أن أفراد العينة يحاولون البحث عن نماذج تعبيرية تعبر عن الحالة التي يعيشونها.

وقد قام فتحي علي يونس (1974) بدراسة تهدف تحديد المفردات الشائعة في حديث الأطفال من الصفوف الأولى من المرحلة الأولى من المرحلة الابتدائية، وقد اتبع الباحث تحليل ثلاث كتب للقراءة مقروءة من الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وقد فأخذ عينة قدرها 10 ٪ من كل كتاب واستخدم بطاقات لتسجيل الكلمات الواردة وتحديد المعنى المقصود منها وقد توصل إلى عدة نتائج يمكن عرضها فيما يلي:

- إن مجموع الكلمات الجارية المشتقة من مصادر الكتابة المختلفة بلغ 65955 كلمة تصيب التعبير التحريري منها 20022 كلمة بنسبة 30.51 ٪ من مجموع هذه الكلمات، ونصيب الواجبات المنزلية منها 14562 كلمة بنسبة 22.08 ٪ من مجموع الكلمات الجارية، وأيضا المذكرات الشخصية 25245 كلمة بنسبة 36.80 ٪.

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفرداتهم اللغوية وقد قدم حسن شحاته 1986 الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهدفت هذه الدراسة إلى إعداد قوائم بالمفردات اللغوية المنطوقة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، ليشكل رافدا من روافد لغة عربية أخرى تتجمع معا لنضج الرصيد اللغوي القومي، وقد توصل إلى مجموعة من النتائج هي: أن المفردات اللغوية غير الفصحى تحظى بنسبة مرتفعة من أحاديث تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الابتدائية، إذا ما قيست بالمفردات اللغوية غير الفصحى لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة، وقد تؤثر البيئة على المفردات اللغوية المنطوقة في جميع الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية وأن هذا التأثير جاء لصالح تلاميذ الحضر، بفعل تكرار المفردات في الأحاديث المنطوقة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تدريجيا، تبعا لتقدم التلميذ في العمر وتنامي المفردات اللغوية المنطوقة من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أهمية إجراء هذه الدراسة في البيئة السورية للتعرف على مشكلة التعبيرات الشفهية الدخيلة عند الأطفال.

❖- إجراءات الدراسة:

1- تم توجيه استبانة مفتوحة لمعلمي ومعلمات مجموعات الأطفال (عينة الدراسة) وكذلك لأولياء أمورهم تحتوي على السؤال التالي:

- ظهرت بعض الألفاظ أو التعبيرات الدخيلة والغريبة على التعبير اللغوي التلقائي للأطفال والمرجو من سيادتكم تدوين هذه الكلمات المتداولة في أحاديث الأطفال من (5- 8 سنوات)، واستعانت الباحثة بطلاب كلية التربية أثناء وجودهم في روضات ومدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مقرر التربية العملية لتدوين تلك الألفاظ من أولياء الأمور الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة.

- تم حصر هذه الألفاظ الغريبة والدخيلة في قائمة محدودة.
- تم حساب تكرار الكلمات والعبارات في ضوء العينة.
- تم حذف الكلمات التي اعتبرت عادية من وجهة نظر التربويين وخبراء علم النفس واللغة.

- تم إعداد قائمة بالألفاظ الغريبة كما هي موضحة بالجدول (1)❖.

- تم إجراء مقابلة مع أطفال العينة من قبل طلاب كلية التربية بجامعة البعث في حمص أثناء تنفيذ مقرر التربية العملية، وسؤالهم عما يعنونه من هذه الكلمات وكذلك سؤالهم عن المصادر التي يكونون قد سمعوا منها تلك الألفاظ.

ملحق (1) تكرارات الألفاظ الدخيلة والغريبة في أحاديث الأطفال التلقائية

نتائج الدراسة وتفسيرها: بالنظر إلى قائمة الألفاظ المكتوبة والغريبة أو الدخيلة المتداولة بين الأطفال (عينة الدراسة) لوحظ أن هذه الألفاظ تنحرف عن اللغة العربية بما يؤكد أن هناك ألفاظا غريبة ودخيلة، وعبارات اكتسبها الأطفال يستعملونها في أحاديثهم اليومية ❖.

وبذلك تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة وهو: ما الألفاظ المتكررة في أحاديث الأطفال التلقائية عينة الدراسة.

وحظيت بعض الألفاظ الدخيلة بتكرارات عالية تؤكد مدى استخدام هذه الكلمات أو العبارات، ونوعية الألفاظ المتداولة يتكرر ورودها في وسائل الإعلام وبين الأطفال والأمهات والمخالطين للأطفال في المنزل وخارج المنزل، واتضح أن بعض هذه الألفاظ الدخيلة لها معنى محدد يقصده الأطفال في هذا السن، وبالبحث عن العوامل الأكثر إسهاما في إكساب هؤلاء الأطفال هذه الألفاظ تتم المناقشة في ضوء المحاور الآتية:

(أ) العوامل النفسية وأثرها على اكتساب اللغة الدخيلة:

ترى المدرسة السلوكية أن اللفظ يكتسب لدى الأطفال عن طريق تدعيم الكبار، وذلك عندما يشعر الطفل أن هذا اللفظ يؤدي غرضا معينا يوحي بالفهم من ناحية الكبار (رمزية الغريب 1978)، وقد واجهت نظرية التدعيم نقدا شديدا من قبل توم كومسكي (1993)، ويتلخص نقده في أن اكتساب اللفظ الجديد يتكون نتيجة ملاحظة الطفل للكبار وتقليده لهم، ونحن نجد كومسكى معه الحق في عدم اعتبار التدعيم فقط مؤثرا في عملية اكتساب اللفظ، فحقيقي أن عدم اهتمام الآباء والكبار بتصحيح وتوجيه الطفل إلى تعديل اللفظ أو استبداله، يمكن أن يؤكد تكرار استعماله في مواقف مشابهة، ولكن النقد الذي يمكن أن يوجه إلى

كومسكي هو تأكيده، وجود عوامل بيولوجية وراثية يولد بها الفرد، هي المسؤولة عن عملية الاكتساب أي أن الأطفال لديهم تراكيب لغوية سابقة. وهذا الرأي قد قوبل بنقد شديد، فحقيقي أن الطفل يولد بكل الاستعدادات البيولوجية والتي هي على أتم الاستعداد للتفاعل مع البيئة يمنحه فرصا للتدريب، وقد عبر عن هذا الرأي (بياجيه) الذي يؤيد النظرية السلوكية إلى حد ما بالنسبة لاعتبار التقليد والتدعيم معززا للاكتساب. فيشير إلى أن الأداء في صورة التراكيب اللغوية التي لم تستقر في حصيلته اللغوية تنشأ عن طريق التقليد، إلاّ أن الكفاءة والقدرة على إنتاج كلمات وتوظيفها لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ورموز تبدأ أولية ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية، ولا يعني ذلك وجود نماذج لغوية بقدر ما يوجد استعداد للتعامل مع هذه الرموز، وهي لا تعبر عن مفاهيمه التي تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة منذ المرحلة الحركية، وقد تعرضت نظرية بياجيه للنقد حيث أن بياجيه اعتبر اكتساب اللغة كأي سلوك آخر يكتسبه الفرد بصرف النظر عن المحيط الثقافي الاجتماعي.

❖ ملحق (1) أنظر قائمة الألفاظ الدخيلة والغريبة المتداولة لدى الأطفال.

2- العوامل الثقافية واكتساب اللغة الدخيلة:

لا شك أن الثقافة هي أسلوب حياة الأفراد بما تفيضه من تهذيب وتأديب وتعليم حتى يصبح الإنسان واعيا بكل ما يدور حوله ويدركه لتصبح عنده القدرة عل التفاعل معه، وهي نتاج لخبرة الفرد بخصائص مجتمعه وأسلوبه المميز الذي يلتزمه الإنسان في مظاهر سلوكه وقيامه وطعامه وابتسامته.......... كما يشير (رالف لنتون Ralphlinton 1965).

إن الأفراد إذا حادوا عن لغة مجتمعهم وثقافته فإن ذلك يعبر عن ثورتهم على الأوضاع الاجتماعية القاسية، ويحدث هذا الحياد بالخلط عند التعبير باستخدام مفردات مستوردة من اللغات الأجنبية أو باقتباس صيغ وتراكيب ليس لها معنى، ذلك أن الأنماط الثقافية المستوردة يعكسها اختلاف اللهجات المحلية كما يعكس اختلاف مستوى إدراك الاستعمال وظروف المعيشة.

3- العوامل الاجتماعية واكتساب اللغة الدخيلة: أظهرت دراسة (لينتز 1981 Lentz) أن الطفل أكثر تقليدا للأم، فمستوى الأم التعليمي والثقافي ونوع الألفاظ المستخدمة يؤثر على لغة الطفل التعبيرية، كما أظهرت دراسة عبد الباسط خضر علاقة المستوى الثقافي للأسرة بالمستوى اللغوي للأطفال على البيئة السورية وفي دراسة (لفات كليك Vankleek 1978) وجدت أن المخالطين لهم تأثير على اكتساب الأطفال للكلمات مما يتضح أن العوامل الاجتماعية والثقافية ونمو الطفل تعبر عن عوامل مهمة بالنسبة لاكتساب الألفاظ اللغوية الجيدة المستخدمة في التعبير الشفهي.

4- وسائل الإعلام واكتساب اللغة الدخيلة: إن وسائل الإعلام قادرة على أن تسهم في خدمة اللغة واكتسابها وتصحيحها والارتفاع بها عن ألسنة العامة وقد أصبح لوسائل الإعلام تأثير كبير على سلوك الناس وتغير مداركهم وتشكيل آرائهم، على نحو يجعلهم ينزعون إلى التجديد ولعل الهوة بين اللغة السليمة وبين التقدم التكنولوجي الحادث في وسائل الاتصال واستعمال اللغة المزاوجة بين الفصحى والعامية والعربية والأجنبية قد أدى إلى نشأة لغة جديدة تختلف عن لغة الأدب والعلم، وتشير الدراسات إلى أهمية تأثير وسائل الإعلام على الطفل العربي بصفة عامة، ودورها الفعال في تعليمه وتوجيهه، ووسائل الإعلام لها دور كبير في إكساب الطفل تراكيب لغوية جديدة بما تمده بالعربية تارة وتارة بالإنجليزية وأخرى بالعامية، وهذا يتراكم عشوائيا في ذاكرة الطفل وينتهي إلى توليد لغة جديدة وألفاظ غريبة تشكل عناصر التحول في شخصية الطفل.

وبذلك نكون قد أجبنا على السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو: ما العوامل الأكثر إسهاما في ظهور مثل هذه الألفاظ أو العبارات؟

أما بالنسبة للتساؤل الثالث: ما معنى هذه الكلمات الدخيلة من وجهة نظر الأطفال؟

وبعد وضع الألفاظ الدخيلة في قوائم تم اختيار مجموعة من هذه الألفاظ عشوائيا وسؤال الطفل عن معنى كل لفظ، وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أن أطفال العينة لديهم وعي بمدلولات هذه الألفاظ، وكما يشير علم اللغة إلى أن تركيب المعنى

وطبيعته السيكولوجية في إطار تاريخ تطور اللغة لا يتغير، أي لا يتغير مضمونه بل تتغير الطريقة التي تم بها استخدام اللفظ في التعميم، وفي ضوء نظرية المعنى نجد أن الذي يتغير بتغير النمو هو الترابطات الخارجية لمعنى اللفظ، أو (الجشالت) فينظرون إلى عملية اكتساب اللفظ في ضوء التركيب أو البيئة، أي أن اللفظ يدخل في تركيب الأشياء ويكتسب معنى وظيفيا لها، ومن وجهة أخرى يقول (محمود رشدي خاطر) إن ما ينتقل من شخص إلى ليس هو (المفردات) وإنما المعنى عن طريق المفردات، حيث يقوم المستقبل بتلقي هذه الأمور وترجمتها إلى مدلولات معينة يتفق عليها، وفي هذه الحالة يتم الاتصال، ويشير بياجيه في هذا الصدد إلى أن المعنى يعد عنصرا ضروريا للفظ واللفظ دون معنى يعد صوتا فارغا، ويعد المعنى في ضوء ذلك تعميما لمفاهيم وأفكار لدى الطفل أي أن معنى اللفظ يعد ظاهرة للتفكير اللفظي.

كما أن العلاقة بين اللفظ والمعنى علاقة ترابطية تنشأ من خلال الإدراك المتأني المتكرر لصوت معين ولموضوع معين، فاللفظ يستدعي مضمونه إلى العقل أي أن المعنى ينمو كما ينمو اللفظ ويضعف بضعفه أيضا ونجد أن مدلولات الألفاظ تعالج الألفاظ كترابط بين صوت اللفظ ومضمونه.

وترى الباحثة في ضوء النتائج الحالية أن طفل هذه العينة لديه القدرة على إدراك المفاهيم والتعبير عنها ولا يردد كلاما وألفاظا لا يفهم معناها، وقد اعتبر هؤلاء الأطفال أن عدم التوبيخ أو النقد الفوري للألفاظ غير اللائقة يعد تدعيما واستحسانا من المجتمع، وبذلك تظل الأسرة ووسائل الإعلام وثقافة المجتمع والبيئة التعليمية مسؤولة عن ظهور مثل هذه الألفاظ، ثم تلعب سيكولوجية الطفل وسمات شخصية أخرى دورا في استغلالها.

❖- **مقترحات الدراسة:**

1- إعداد برامج توعية للأسرة تساعدهم في انتقاء الألفاظ اللغوية المناسبة أثناء أحاديثهم التلقائية مع الأطفال وكذلك اختيار الطفل لأصدقائه والمخالطين له.

2- التنسيق الإعلامي التربوي ووضع خطط متكاملة لتحيي الأهداف التربوية لدى الأطفال.

3- التشديد على رقابة المصنفات الفنية التي تضر باللغة العربية.

4- قيام القائمين على العملية التعليمية بمراجعة الألفاظ المتداولة بينهم وبين الطفل.

❖- **البحوث المقترحة:**

1- دراسة تقويمية للغة برامج الأطفال في التلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى.

2- دراسة تحليلية لسمات شخصية الأطفال ذوي التعبيرات اللغوية الدخيلة.

3- دراسة نمائية للغة التعبيرية لدى الأطفال في مراحل عمرية متتابعة.

4- دراسة على الأطفال العمال لتعرف لغتهم التعبيرية.

المراجع العربية:

(1) ارنوف ويتيج (1983): مقدمة في علم النفس- ترجمة عز الدين الأشول وآخرين، الانجلو المصرية، القاهرة.

(2) أحمد حسن حنورة (1990): الأدوار التثقيفية لأدب الأطفال من منظور تربوي إسلامي، ندوة ثقافة الطفل المسلم، المنظمة الإسلامية للعلوم والثقافة، البحرين.

(3) إبراهيم أنيس (1976): دلالة الألفاظ الانجلو المصرية، القاهرة.

(4) حامد زهران (1977): علم نفس النمو- عالم الكتب، القاهرة.

(5) سعدون حمادى وآخرون (1984): اللغة العربية والوعي القومي- مركز دراسات الوحدة العربية- بيروت.

(6) علي عبد الواحد (1972): علم اللغة، دار النهضة المصرية بالقاهرة.

(7) حسن شحاتة (1986): الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المركز القومي لثقافة الطفل مجلة ثقافة الطفل، سلسلة بحوث ودراسات العدد الثالث.

(8) عبد الباسط خضر (1983): دراسة العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة والمستوى اللغوي للأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة –كلية التربية – جامعة عين شمس.

(9) ماجدة عامر وعقيلة عز الدين (1994): دور تكنولوجيا الاتصال في تطوير التعليم – دراسة تطبيقية على النظام المصري – المركز القومي للبحوث، قسم المعلوماتية.

(10) رمضان عبد التواب (1981): التطور اللغوي، مظاهره، علله وقوانينه – مكتبة الخانجي - القاهرة.

(11) رمزية الغريب (1978): التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية – الانجلو المصرية، القاهرة.

(12) محمد حسن عبد العزيز (1988)/ مدخل إلى اللغة، دار الفكر العربي القاهرة.

(13) محمد صالح سمك (1979): فن التدريب للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية الانجلو، القاهرة.

(14) محمد قدري لطفي (1964): تعليم اللغة القومية، مطبعة لجنة التأليف والنشر القاهرة.

(15) محمود رشدي خاطر(1980) طرق تدريس اللغة العربية والتربوية الحديثة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعارف- القاهرة.

(16) محمود عياد (1990): علم اللغة الاجتماعي، مترجم عن هدسون –عالم الكتب- القاهرة.

(17) سرجيوسبيسنس (1991): التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن –دار الفكر العربي- القاهرة.

(18) مصطفى رسلان (1982): المفردات الشائعة في كتابات تلاميذ الصف السادس الابتدائي - رسالة ماجستير غير منشورة- كلية التربية، بجامعة عين شمس 1982.

(19) فتحي علي يونس (1974): الكلمات الشائعة في كلام تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، وتقديم بعض مجالات تدريس اللغة في ضوئها رسالة دكتوراه.

(20) إحسان جعفر(1979): مستقبل الكتابة العربية على ضوء معركة الحروف العربية والحروف اللاتينية اللسان العربي- 17ج1.

(21) حسن عباس (1979): الحروف العربية والحواس الست- اللسان العربي م17ج1.

(22) علي مدكور (1990): مهارات الاستماع لتلاميذ الصف الأول الإعدادي – مجلة دراسات تربوية – المجلد الخامس- ج34 عالم الكتب – القاهرة.

(23) كومسكي، توم (1993): المعرفة اللغوية طبيعتها وأصولها واستخدامها – ترجمة محمد فتيح – دار الفكر العربي- القاهرة.

(24) فان دالن (1985): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأنجلو المصرية القاهرة.

المراجع الأجنبية:

1- Bernstein, B (1960) :Language and social class British journal of sociology, hp 271- 60.
2- Boucher, jill (1988): world fluency in high functioning linguistic children, journal of autism and developmental disorders V18 N4 P 647-45 dec.
3- Brown R (1970): the first sentences of child and chimpanzee in Psycholinguistic selected papers Glenco 111.the free press.
4- Connell, phil, J.(1992): Morpheme learning of children with specific language impairment under controlled instructional conditions journal of speech and Hearing research V35 N4 P 844-25 Aug.
5- Evans J, Mary Anme and others Anme and others (1993): Maternal sensitivity to vocabulary development In specific language – impaired and language normal preschoolery child development , new Orleans Jamarch 25-28.
6- Frances, L. and others (1981): child Behavoir, New York, Harper row publishers.
7- Goldstein, howard (1984): effects of Modeling and corrected practice on generative language learning preschool children, journal of speech and learning discover V 49 N 4 P 389-98 nov.

8- Lentz jand. (1981)M: A system for studying the language learning child with parent dissertation Abstract international 41(7-14) P 3087.
9- Ralph, linton (1965): Le fondement cululrilde la personalite trad. A. lgotard Paris .Dunod.
10-sols, Michel, Bemett and other (1985): the struggle for voice: narrative, Literacy, and consciousness in an Harlem school, journal of education V 167 N 1 P 88-11.
11-Vankleek, Anme (1978): the effect of children s LANGUAGE comperehnsion level on adults child directed Dissertation abstract international, 39(6- A) 3356.
12-Colley, Agenes R. (1977): The relative effectiveness of four combination of instructional television in seventh grad language, study dissertation Abstinternational 38 (6-14) 3121-3122.
13- Rescola, Leslie and others (1990): outcome of orders with specific expressive language delaly, applied psycholinguistics V 11 N 4 P 393-407 dec.

تكرارات الألفاظ الدخيلة والغريبة في أحاديث الأطفال:

المفردات	التكرار	المفردات	التكرار
مين	998	طز	953
ليش	997	لا تنح	950
منشان شو	997	شو متقول	950
بس	995	اتلهى	950
بدي اتفرج	993	تعا ساعدني	950
استنى شوي	992	خود	947
أنا رايح	990	تعا بكرة	946
أنا طبت؟	988	ما حدا قدنا	940
لوين رايح	987	يا ريت	940
هدوكي	980	شغلك كتير حلو	939
نتوفه	977	شوي شوي	939

هات	977	شوء متحكي	938
ما حلك تجي	976	زحلق من هون	938
إي	970	زنكيل	938
تعا لعندي	970	روح من هون	937
جيب	965	ما بدي	937
لا تقطشلي حديثي	965	مهل	936
ركوض	965	لا ولوه	936
ماني فاضي	938	تعا خود	936
فركها	934	قشاط	935
ما حدا قدّك	933	فاضية	934
بلط البحر	930	موء متفهم علي	858
رح ندوخه	928	كويس	856
دبّر حالك	924	شغلة	855
داير	920	قلقان	850
دّله	920	مثل ما بدك	848
مايع	918	بالله	848
موس	917	مغنج	843
بحلّق ڤيّ	915	مالي دخل	840
امور	914	مدري ليش	838
انبسط	912	نطققه	838
أنا قبضاي	912	مو مستاهلة	833
اتهرب	910	حرك حالك	830
شو بدك	898	مالي علاقة	828
مالي نفس	897	ع راحتك	825

825	شغلة فاضية	880	زمكة
824	كتلوت	875	موهلق
822	كيفك	875	شو حشرك
820	غنوج	870	دايخ
820	غيّر جو	810	دير بالك
820	فتاح	800	افركها
820	عملنا اللي ما انعمل	787	شو متعمل
815	يا كسل	776	متنحة
815	روح ولوه	770	فايق ورايق والله
730	نحنا لي اخترعنا الصين	766	قلّعو
730	أنا مزاعلتك	765	ماشي حاله
727	بيصير هيك	765	شو اس
726	ضباط	765	عيني يا عين
725	شو رأيك	760	صرعتني
725	شو بدّك يو	760	دلّوع
725	بيطير العقل	760	شلونك
720	انتبه	745	مفكر حالو عنتر
720	هلق	745	شوف
720	بايخ	742	مشي ندرّج
717	مظبوط	740	وين صافن
715	مدا بدك ع جيبتك	737	يا سلام
715	منسولف	735	يا ويلي
712	عالي العال	735	مليحة كتير
712	مليت	685	بعّد عنّي

حكيلك كلمة	658	مو ع باله بال	710
كمّل	680	لهلق	710
راسي مليان	677	انفلق	710
مخو سميك	676	يا استاذ	700
مقنزع	675	بيعني سكوتك	700
شلّتي	675	حلّ عني	698
ضجت	670	احكيلي	698
لا تشفط	668	قحّط	697
سكّر عالموضوع	665	فاتر حيلي	697
نزعتا	660	فتح مخك	695
بيعونا سكوتكم	660	مشي معي	690
شعّل	656	مالي مروة	688
يا حرام	655	ظبطت	614
خليها تعلق	655	معاه وشّة	610
بيجين	645	يا معلم	600
دبّق	635	ماني	595
ولد ملعون	630	يا قلب أمك	595
ارتاح منها	630	مزقني	585
مقنص	625	مشرشح	585
اريّح	625	خلصنا	582
منسلم	620	اطلع	582
ما في مشكلة	620	رحت فته	575
اقتلها	617	دمه تقيل	575
سودها عليهم	615	بيكفيني تزعجني	570

عنده هفة	615	لا تأسرع	565
زعلّتني عليك	510	جايبلي الفقر	565
خطّه مفشكل	500	خليني شوفك	560
ملزّق ﯿﮯ	496	كلّك زوق	555
بلا كذب	495	مشتغل فيه	550
شفطه كف	486	اخلص منه	550
روحة بلا رجعة	485	معفشك	545
شيل	485	العمى	545
عم يرقع	480	خلاص	540
ما ادعفر فيك	480	بدو شغل كتير	530
نفقعه	475	ما ﯿﮯ متلنا	535
بلحظة طيش	475	لا تاكل هوى	530
لا تغلط	470	مبهدل	525
حكا بدري	465	كشت نفسي	525
مفكّر حالك مين	460	شكله بالغلط	520
راحت عليك	460	دمه خفيف	520
اللّه مع دواليبك	455	حبوك	410
بطل زمانه	450	فزيت	408
رح يظلمه	442	حيّطقت حرارته	408
مفشكل	440	فكحا	405
كمر	440	يا حلاوة	405
محروم	435	سكرنا اليوم	400
مأمنين علينا	430	بنقول ما الخير	398
اجيته الهفة	425	بيّوشي	398

397	عم يتمسكن	425	اجيته الوشة
396	عم تفقر حالك	415	مقشّط
395	غشيم	415	خنت
390	متزوقة	410	ملّص
390	شو هاليوم النحس	280	لا تلعب بدنبك
385	انطبلت الدنيا	275	نوري
385	ولا ، ولي	270	جكّو
380	عنتر حارتو	265	امورك ميسرة
380	خالصين هيك	240	عامل فتوة
375	رح نغيظه	122	معسنة
370	الف مسا	121	مجدوب
365	مت	120	معجعج
360	انبشه	120	هاي
355	نستلمه		
350	يا خرابي		
330	سيارة شبح		
320	زت حكي		
310	نفرعه		
118	روش		
117	انطين		
115	حبظلم		
115	بلط في الخط		
112	سواح مداح		
112	كوسه		

112	شم هوا		
105	شيلني وشيلك		
105	صافي يا لبن		
104	معجوج		
104	بنجور		
104	بنجورين		
102	ميرسي		
101	ثاكيو		

تلقي أفعال الوعد والوعيد في القرآن الكريم

أ. حكيمة بوقرومة
جامعة المسيلة -الجزائر

يلجأ المتكلم إلى التصريح بأغراضه ومقاصده عندما يولي تبليغ قصده عنايته وتحقيق هدفه الخطابي، ورغبة في أن يكلف المتلقي بعمل ما، أو يوجهه لمصلحته من جهة، وإبعاده عن الضرر من جهة أخرى، أو توجيهه لفعل مستقبلي معين يفترض أن يتجه المتكلم بخطابه إلى التكثير من فائدة المتلقي فيستعمل هذه الاستراتيجية في شكلها الأكثر مباشرة للدلالة على قصده كالأمر والنهي الصريحين، والوعد والوعيد، وإظهار الجزاء، فيكون قد أكثر من الفائدة، حتى يستجيب المتلقي، وبما أنّ أفعال الوعد والوعيد هي النتيجة اللازمة لكل أفعال الكلام الأخرى، كالنداء والأمر والنهي والاستفهام، لذلك تم التركيز عليها في هذا الموضوع، لأنها أفعال محققة بالجزاء.

يلتزم المتكلم بفعل شيء تجاه المتلقي طوعا، وتمثله أفعال الوعد والوعيد والضمان والإنذار، وهي كثيرة في الخطاب القرآني، وتتّجه نحو المتكلم عكس الأفعال الطلبية التي تتّجه نحو المتلقّي[1].

إنّ القيود الموضوعية مؤسسة على الشروط التّداولية بالنّظر إلى المحتوى القضوي لإنجاز فعل الكلام، وكمثال على ذلك ما يوجد في الوعد والوعيد، إذ ينبغي أن تدلّ القضيّة المعبّر عنها من لدن المتكلّم على الفعل الواقع في المستقبل وفي العتاب واللّوم تدلّ على الفعل الواقع في الماضي بالنّسبة للمتلقّي، وفي الأمر والطّلب والنّصح

تدلّ على الفعل الواقع في المستقبل بالنّسبة للمتلقّي، وعلى هذا فالضمائر والمحمولات والصّيغ الزّمانية ينبغي أن تكون على وجه يستوي في تلك القضايا[2].

يصنّف "الشّاطبي" بعض الخطابات على أنّها أوامر غير صريحة، فمنها ما جاء على شكل أخبار، ومنها ما جاء على شكل مدح للفاعل في الأوامر، أو ذمّه في النّواهي، ويترتّب الثّواب على الفعل في الأمر، والعقاب في النواهي، وهذه الأمور دالة على طلب الفعل في الأمور المحمودة، وطلب التّرك في الأمور المذمومة بالإضافة إلى ما يتوقّف عليه المطلوب، كالمفروض الذي لا يتّم الواجب إلاّ به[3] وكما يقال ما لا يتمّ الواجب إلاّ به فهو واجب.

فذكر العواقب من الآليات المباشرة والصّريحة التي يوجّهها المرسل والمرسل إليه وفق مجموعة من الأوامر والنّواهي، تختم بإظهار العاقبة في الأخير، أو ما يسمى بالجزاء في القرآن الكريم، الذي ارتبط أساسا بالوعد والوعيد، وهذا يناسب السّياق الذي وردت فيه الآيات التي تحثّ على أداء الواجبات وترك المحرّمات وأمثلة ذلك في القرآن الكريم كثيرة، كما جاء في قوله تعالى: (وَإِذۡ قِيلَ لَهُمُ ٱسۡكُنُواْ هَٰذِهِ ٱلۡقَرۡيَةَ وَكُلُواْ مِنۡهَا حَيۡثُ شِئۡتُمۡ وَقُولُواْ حِطَّةٌ وَٱدۡخُلُواْ ٱلۡبَابَ سُجَّدًا نَّغۡفِرۡ لَكُمۡ خَطِيٓـَٰٔتِكُمۡۚ سَنَزِيدُ ٱلۡمُحۡسِنِينَ)[4].

في هذه الآية مجموعة من الأوامر صادرة عن الله تعالى كمرسل أعلى، حيث يوجّههم إلى طريقة التّصرف حين يدخلون القرية، ليسجدوا له في الأخير، فيكون جزاؤهم أن يغفر لهم خطاياهم وجعلهم من المحسنين، وهي وعود محققة بالجزاء الذي يلقاه المؤمنون في الآخرة، ففعل الأمر الوارد في الآية أقوى لتوجيه متلقيها بعد بسط الطّرق والنّتائج أمامه، ولهذا ربط إنجاز الفعل بالوعد.

ويرتبط ذكر العواقب في القرآن الكريم بالآيات التي تحمل الشّرط وجوابه وهي آلية تجمع في بنيتها العميقة بين دلالتي أسلوبي الأمر والنّهي معا، كقوله تعالى:

(قَالَ ٱهْبِطَا مِنْهَا جَمِيعًۢا ۖ بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ ۖ فَإِمَّا يَأْتِيَنَّكُم مِّنِّى هُدًى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَاىَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشْقَىٰ ﴿١٢٣﴾ وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِى فَإِنَّ لَهُۥ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُۥ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ أَعْمَىٰ)[5]، فقد ارتبط الضلال والشّقاء باتباع هدى الله أو عدمه، لذلك كانت (من) أداة شرط لمن اتّبع هدى الله ومن أعرض عن ذكره، وكانت الفاء جواب الشّرط، بعدم الضّلال والشّقاء بالنّسبة لمتّبع الهدى، والمعيشة الضّنك لمن أعرض عن ذكر الله، إذن فالشّرط في هذه الآيات يمثّل أوامر ونواهي مقترنة بالجزاء في الدّنيا والآخرة.

وقد تكرّرت صور الزّجر والوعيد في القرآن الكريم، وصور بسط الموعظة وتثبيت الحجّة بطريقة تفيد تقرير الحقائق، (وَكَذَٰلِكَ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ ٱلْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا)[6]، فإذا كان الوعيد أسلوبا من أساليب الأدب شعرا كان أو نثرا، يدور عادة حول لون من ألوان العقاب الذي يدور حول البطش والانتقام لمجرّد الانتقام[7]، فإنّ الوعيد في القرآن يتنوّع تنوّعا عجيبا حسب اختلاف طبيعة النّفوس واختلاف البيئات، فكلّ نوع من النّاس له وعيد يلائمه، فالعامة من النّاس الذين يكتفون من الحياة بظاهرها وسطحها يغلب على وعيدهم التّخويف بالعقاب الجسدي، كعذاب جهنّم ولهيبها، أمّا الخاصة من النّاس كالسّادة وذوي الزّعامة فإنّ وعيدهم يتميّز بطابع الإذلال والإهانة[8].

إنّ الوعيد في القرآن يبلغ من دقّته أن يجعل لكلّ نوع من النّاس وعيده المناسب لحاله، والذي يكون أبلغ في التّأثير في النّفس، كما أنّ البيئة قد روعيت بوضوح في وعيد القرآن، فالجبال تكون كالعهن المنفوش، والحجارة وقودا لجهنم،...[9]، وإذا كان الوعيد في غير القرآن يهدف إلى تخويف المتلقّي أو إظهار الرّغبة في الانتقام، فإنّ وعيد القرآن يهدف إلى الإصلاح وإيقاظ العقول، ولا علاقة له بالإذلال والانتقام، وله

مقاصد تتمثّل في التّأثير على أفكار المتلقّي وأفعاله، وجعله يخضع لأوامر ونواهي المرسل، وقد لجأ إلى إنذار المنحرفين عن طريق الله والمعاندين له ليعودوا إلى الطريق المستقيم، فإذا عادوا محي عنهم كلّ ما فعلوه مهما كان سيئا، ومهما كان غضب الله عليهم، وليس المهمّ فيه ما يترتب على الوعيد من استجابة له أو عدم استجابة، إذ يدعو إلى العلّو إلى منزلة أعلى وأكرم في الدّنيا بتصحيح العقيدة واستقامة السّلوك ومنزلة أعلى وأكرم في الآخرة بالتّمتع بالمقام الكريم في الجنّة، فقوله تعالى مثلا: (إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ أَنتُمْ لَهَا وَٰرِدُونَ)[10] لا يهدف إلى توقع العقاب والإذلال، وإنما الهدف الأوضح هو الدّعوة إلى التّفكير واستخدام العقول.

وفي هذا المجال يمكن الإشارة أيضا إلى (لو) كأداة من أدوات الشّرط التي عبّر القرآن من خلالها عن وعيده، فتعبير (ولو ترى) "يأتي في مقام التّهويل وإبراز البشاعة ضمنيّا وليس صراحة، ومع ذلك فإنّ التضمين يراد به زيادة التّهويل بأكثر ممّا يدلّ عليه التّصريح"[11]، "فلو" من أدوات الشّرط التي لها فعل شرط وجواب شرط وحين يصرّح بجواب الشّرط فهو معروف، والمتلقّي يستطيع أن يستوعب صورته وأحيانا يحدث حذف جواب الشّرط فيقترن لفظ (ترى) بلفظ (لو)، فتصبح (لو ترى) ويبقى الشّرط وملابساته ليدلّ على الجواب، فيكون التّعبير حينئذ دالا على التّهويل وتكبير المشهد، وهذا الأسلوب لا يكون إلاّ لأعداء الله[12].

والقرآن يصوّر مشاهد للوعيد يحذف فيها جواب (لو)، ليترك فيها مجالا فسيحا لخيال القارئ الذي يتخيل ما يشاء، وهذا هو بناء المعنى الذي تحدّث عنه "أيزر" أي «بناء النص في وعي القارئ»[13]، وهو لا يكتسب سمة السّيرورة التي تميّزه في خصوصيّته «إلاّ أثناء القراءة»[14]، إذ ينتقل مركز الاهتمام من النّص في مكوّناته وبنياته وتقنياته، ومن المتلقّي فعل التّلقي بوصفه نشاطا عمليّا، وباعتباره سيرورة ترفد علاقة التّفاعل بين النّص والمتلقي، والتي تنتهي إلى بناء المعنى في ذهن القارئ، وإن فعل

البناء في حدّ ذاته يمتلك بنية موضوعيّة ثابتة أو مشتركة بين الذّوات يمكننا الكشف عنها ووصفها، وهي أصل كلّ التّحقيقات الفرديّة المختلفة[15].

ومن أمثلة ذلك مشهد خروج الروح الذي يصوّر أعداء الله، وهم في سكرات الموت وأهواله، وملائكة الموت لا ينتزعون أرواحهم مرّة واحدة، وإنّما يتركون الأجساد تطرد هذه الأرواح وكأنّها تتبرّأ منها، (وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنِ ٱفْتَرَىٰ عَلَى ٱللَّهِ كَذِبًا أَوْ قَالَ أُوحِىَ إِلَىَّ وَلَمْ يُوحَ إِلَيْهِ شَىْءٌ وَمَن قَالَ سَأُنزِلُ مِثْلَ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ ۗ وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذِ ٱلظَّٰلِمُونَ فِى غَمَرَٰتِ ٱلْمَوْتِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ بَاسِطُوٓا۟ أَيْدِيهِمْ أَخْرِجُوٓا۟ أَنفُسَكُمُ ۖ ٱلْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ ٱلْهُونِ بِمَا كُنتُمْ تَقُولُونَ عَلَى ٱللَّهِ غَيْرَ ٱلْحَقِّ وَكُنتُمْ عَنْ ءَايَٰتِهِۦ تَسْتَكْبِرُونَ ﴿٩٣﴾ وَلَقَدْ جِئْتُمُونَا فُرَٰدَىٰ كَمَا خَلَقْنَٰكُمْ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَتَرَكْتُم مَّا خَوَّلْنَٰكُمْ وَرَآءَ ظُهُورِكُمْ ۖ وَمَا نَرَىٰ مَعَكُمْ شُفَعَآءَكُمُ ٱلَّذِينَ زَعَمْتُمْ أَنَّهُمْ فِيكُمْ شُرَكَٰٓؤُا۟ ۚ لَقَد تَّقَطَّعَ بَيْنَكُمْ وَضَلَّ عَنكُم مَّا كُنتُمْ تَزْعُمُونَ)[16].

فالواضح أنّ هؤلاء من سادة القوم ذوي الأتباع والأنصار، وأصحاب الجاه والثّراء، وقد تركوا أتباعهم يوم القيامة فجاءوا فرادى (جِئْتُمُونَا فُرَٰدَىٰ)، كما خلقوا أوّل مرّة، وقد تركوا في الدنيا ما كان لديهم من نعم وجاه ومال وبنين (وَتَرَكْتُم مَّا خَوَّلْنَٰكُمْ وَرَآءَ ظُهُورِكُمْ)، وتركوا ما كانوا يظنون أنّهم آلهة ينفعون ويشفعون لهم (وَمَا نَرَىٰ مَعَكُمْ شُفَعَآءَكُمُ) وهذا كلّه تأنيب وتهكم

ليكون لهم عذاب نفسي يضاف إلى عذابهم البدني، ولكنّ تركيز الوصف وبيان حالهم كان في حذف جواب (ولو ترى)، ممّا يجعل للقارئ منافذ ليتصوّر ما حذف فمعناه « لو ترى حالهم يومئذ لرأيت شيئا فظيعا أو شيئا مهولا أو شيئا لا توصف بشاعته، أو لرأيت أبشع ما يمكن أن يتصوره الخيال من سوء حالهم وهوانهم، أو نحو ذلك من كلّ ما تستطيع النفوس أن تتخيّله وتتصورّه، فالتّعبير لا يهدف إلى تحديد صورة معيّنة لسوء حالهم حينئذ، وإنّما يهدف إلى نحو ما يصفه علماء البلاغة بقولهم لتذهب فيها النّفس كلّ مذهب، أي لتتصوّر أو تتخيّل كما تشاء »[17].

وهذا ما ذهب إليه أصحاب نظريّة التّلقي من مشاركة التّجربة الذّاتية لدى القارئ في بناء المعنى، فالنّص هو الذي يتحكّم في سيرورات القراءة، وهو الذي يفرض شروط فهمه وبناء معناه، وقد انتظمت كلّ المعلومات والأخبار المذكورة في الآية في مرجعين متقابلين هما: الدّنيا والآخرة، حيث يتحقق من خلالهما فعل الجزاء.

وكذلك كان وعد الله للمؤمنين متنوّعا، فالوعد عكس الوعيد، كلّه في النعيم، فكلّ ما يأتي من الله لابدّ أن يحمل طابع الدّقة، وطابع المراعاة لطبيعة البشر من حيث بلوغ أقصى التأثير في النفس، سواء في حال الإيلام كالوعيد، أو في حال الإسعاد كالوعد والتبشير، فقد أفاض القرآن في ما يبدو موجها إلى العامة من المؤمنين، من وصف الطّعام وصنوف الشّراب وأنواع الملابس لأهل الجنّة، وكل ما يدخل في نطاق المتع الجسدية التي تشغل العامة، فيعدهم القرآن بأنّ كلّ ما كان يشغلهم في الدنيا سيجدونه ويجدون ما يفوقه في نعيم الجنّة، أمّا ما يبدو موجّها إلى الخاصة من المؤمنين من النعيم والمتع الجسديّة والمعنويةّ، فيعدهم بدرجات من نعيم معنوي مطلق التّحديد[18]، كقوله تعالى: ﴿وَلَسَوۡفَ يُعۡطِيكَ رَبُّكَ فَتَرۡضَىٰٓ ﴾[19]

فالعطاء هنا مطلق من كلّ ما يتمنّاه حتى تطيب نفسه وتقرّ عينه بتعبير (فترضى) لأنّ الرضا النفسي هو السّعادة الكاملة، فقد أطلق العطاء دون تحديد لتتخيّل فيه النّفس كما تشاء، وهو واضح أيضا في قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِينَ ٱسۡتَجَابُواْ لِلَّهِ وَٱلرَّسُولِ

﴿مِنۢ بَعۡدِ مَآ أَصَابَهُمُ ٱلۡقَرۡحُۚ لِلَّذِينَ أَحۡسَنُواْ مِنۡهُمۡ وَٱتَّقَوۡاْ أَجۡرٌ عَظِيمٌ﴾[20]

فالأجر عظيم ولكنه غير محدد النّوع، وعدم تحديده يشعر به وبقيمته الخاصة من المؤمنين وليس العامة.

وهذا ما أشار إليه "إنغاردن" بما يسمّى بمواقع اللاتحديد[21] التي ينبغي ملؤها أثناء القراءة من أجل تحقيق الوحدة العضويّة الغائبة، وتتمّ من خلالها عمليّة بناء المعنى الذي يقصد إليه النص، وتبقى هذه التحقيقات مشروطة بمكّونات البنية النصية والتأثيرات التي تمارسها هذه الأخيرة على النّص[22]، فالقرآن لا يحدّد هذا النعيم والأجر، وإنّما يجعله مطلقا ليقوم المتلقّي بمجموعة من الإجراءات التي تستظهر تلك المحذوفات، حتى يتمكن من تصوّر كلّ العناصر غير المذكورة، ليكون النص في وضع تواصلي، ذلك أنّ العناصر التي استبعدها النّص القرآني تنطوي على وظيفتين أساسيتين، تتمثل في تحقيق تواصل النّص، والثّانية في تفسير أهمية الاستبعاد الذي يقصده النّص، ومن ثمّ بناء المعنى الذي يكون خلاصة لهذه الإجراءات، "فأيزر" يعتقد أنّ عملية الملء هذه تخضع لسلسلة من الإجراءات المعقّدة التي يستحضر فيها المتلقّي سجل النّص وخبرته في فهم النّصوص، عكس "إنغاردن الذي يعتقد أنّ عمليّة ملء هذه المواقع تتمّ من قبل المتلقي بصورة تلقائيّة.

ويلتقي مشروع "سارتر" الفلسفي مع مشروع "إنغاردن" في كثير من الوجوه والمبادئ الأساسية، فقول "سارتر" بوجود فراغ في العمل الأدبي على القارئ أن يملأه[23]، يقترب من "مواقع اللاّتحديد" التي قال بها "إنغاردن"، فكلاهما يرى أنّ المعنى يتوقّف تحقيقه وتجسيده على تدخّل فعاليّات الإدراك والتّخيل التي تمارسها الذّات الواعية أثناء القراءة، وحسب "سارتر" فإنّ المعنى هو الذي يعطي الكلمات مغزاها، حيث « يمكن قراءة مائة الألف من الكلمات التي يحتويها الكتاب، كلمة كلمة، دون أن ينبع منها معنى العمل الأدبي، فليس هذا المعنى هو مجموع الكلمات

ولكنّه في مجموعها العضوي»[24]، وهذا المجموع العضوي هو الذي يفترض تدخّل القارئ للكشف عنه وتحقيقه.

تتحقّق أفعال الوعد والوعيد في القرآن الكريم بفضل قواعد تواضعيّة تحدّد مقصد الباث، الذي له نيّة الوعد بالجزاء المحقّق في الآخرة، بواسطة آيات النعيم الكثيرة المبثوثة بين ثنايا السّور، وكذا آيات الوعيد التي تبيّن هي الأخرى جزاء المنكرين، فالله حين يتلفظ بهذه الآيات إنّما يريد أن يبلغ المتلقّي بقصده، لما لهذا الأخير من معرفة بهذا القرآن وأحكامه، ومن هنا نؤكّد أنّ للمتكلّم مقصدين هما: الوعد بالجزاء، وإبلاغ هذا المقصد من خلال جملة من الآيات التي يبثها بواسطة الاستراتيجيات التّواضعيّة المتحكّمة في إيضاح مقصدها، وقد أشار "سيرل" إلى هذه الظّاهرة[25]، حين تحدّث عن الوعد والتّقرير والإثبات، ونزاهة المتكلّم في الوفاء بعهده، نظرا لتعلّقه بالمقاصد المبثوثة في نصوصه، وقواعد المقصد والمواضعة التي تحدّد مقاصد المتكلّم، والكيفيّة التي ينفذ بها هذه المقاصد، والمتمثّلة في أسلوب التّرغيب والتّرهيب.

الهوامـــش:

1- ينظر: نعمان بوقرة، "نحو نظرية لسانية عربية للأفعال الكلامية"، قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة التراثية"، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها جامعة الجزائر ع17، جانفي 2006، ص197.

2- ينظر: فان دايك، النص والسياق، استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص271.

3- ينظر: أبو إسحاق الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة، تحقيق: محمد عبد القادر الفاضلي، المكتبة العصريـــة للطباعـــة والنشـــر، صيـــدا، بيـــروت، ج3، 1423هـــ/2003م، ص ص:100-101.

4- سورة الأعراف، الآية 161.

5- سورة طه، الآيتان: 123 -124.

6- سورة طه، الآية 113.

7- ينظر: عبد الحليم حفني، أسلوب الوعيد في القرآن الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1 1420 هـ/2000م، ص 3.

8- ينظر: م ن، ص ن.

9- ينظر: م ن، ص 4.

10- سورة الأنبياء، الآية 98.

11- عبد الحليم حفني، أسلوب الوعيد في القرآن، ص 272.

12- ينظر: م ن، ص ن.

13-Wolfgang Iser ; L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique, Margada éditeur, Bruxelles, 1985, p.49

14 -Ibid, p.49.

15 -voir : Ibid, p.52

16- سورة الأنعام، الآيتان:93-94.

17- عبد الحليم حفني، أسلوب الوعيد في القرآن، ص 273

18-- ينظر: م ن، ص ص154-155.:

19- سورة الضحى، الآية 5.

20- سورة آل عمران، الآية 172.

21- ينظر: ناظم عودة خضر، الأصول المعرفية لنظرية التلقي، دار الشروق للنشر. والتوزيع، رام الله، عمان، الأردن، ط1،1997، ص 154.

22- ينظر: عبد الكريم الشرفي، من فلسفات التأويل إلى نظريات القراءة، دراسة تحليلية في النظريات الغربية الحديثة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1 1428 هـ/2007م، ص ص:126-127.

23- ينظر: جان بول سارتر، ما الأدب، ترجمة وتقديم وتعليق: محمد غنيمي هلال، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت، ص51.

24- م ن، ص 50.

25- ينظر: آن روبول وجاك موشلار، التداولية اليوم،علم جديد في التواصل،ترجمة: سيف الدين دغفوس ومحمد الشيباني، مراجعة: لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة بيروت، لبنان، ط 1، 2003، ص 34.

الملخص:

تدل أفعال الوعد والوعيد في القرآن الكريم على الفعل الواقع في المستقبل، وهي إستراتيجية مهمة يتوجه بها المتكلم (الله سبحانه وتعالى) لإعلام المتلقي بالجزاء المحقق في الآخرة، وقد اختلف بيانها في الخطاب القرآني حسب طبيعة المتلقين أنفسهم، ذلك أن وعيد العامة أو وعدهم لا يتناسب مع وعد ووعيد الخاصة، إذ يسعى أن يقدمه بالطريقة التي يكون أبلغ تأثيرا بها، كما روعيت البيئة بوضوح في هذا الشأن. وقد كثر استعمال أدوات الشرط وجواب الشرط، ليدل على أن الإنسان إنما يحاسب على حسب ما قدمه في الدنيا من أفعال، ثم إن مشاهد الوعد والوعيد في القرآن الكريم قد تمت مطلقة بدون تحديد، مما يترك مجالا واسعا للمتلقي ليتخيل هذا النعيم المطلق أو العذاب المطلق. إن أفعال الوعد والوعيد في القرآن الكريم تتحقق بفضل قواعد تواضعية تحدد مقصد المتكلم، الذي له نية الوعد المحقق بالجزاء في الآخرة.

ما هو الحرف المناسب لكتابة: الأمازيغية؟

- حرف تفيناغ ؟
- الحرف اللاتيني؟
- الحرف العربي؟

أ. سي حاج م. م. طيب

ما هو الحرف الأنسب لكتابة الأمازيغية؟

من المعروف أن هناك ما يشبه المعركة حول اختيار الحرف المناسب لكتابة الأمازيغية. ولقد تعددت الآراء وتضاربت الأهواء. ولا نعتقد أننا جانبنا الصواب إذا قررنا أن وراء بعض الآراء أهدافا وأغراضا لم تستطع السمو إلى مستوى التجرد والحياد العلمي. ونرجو أن يكون ذلك عن حسن نية. ونحن بدورنا نحاول أن ندلي بدلونا في الموضوع، حريصين كل الحرص على ألا نقع فيما وقع فيه غيرنا من الانسياق وراء العواطف على حساب المنطق والعقل والحقيقة، ونأمل أن يكون التوفيق بجانبنا.

الصعوبات الحتمية لكل حرف: نحن نعلم أن نوع الحرف المقترح لكتابة الأمازيغية لا يعدو ثلاثة:

1 ـ حرف تيفيناغ. 2 ـ الحرف اللاتيني. 3 ـ الحرف العربي.

دعونا نتصور الصعوبات المحتملة لكل حرف؛ ولنحلل الصعوبات بكل حياد وتجرد؛ للوصول إلى الحقيقة المؤكدة.

1 ـ حرف تيفيناغ: لا شك أن ما يتبادر إلى الأذهان أن الحرف المناسب لكتابة أية لغة هو الحرف الذي كتبت به لأول مرة في تاريخها، وهذا المبدأ ينطبق على الأمازيغية دون شك. ولكن بعد قليل من التأمل نجد أن هذا المبدأ، رغم منطقيته يعسر توظيفه في الواقع؛ ذلك أن ـ تفيناغ ـ أحاطت بها ظروف ليست في صالحها؛ مما أدى إلى إهمال استعمالها لحقبة طويلة من الزمن؛ حتى كادت تندثر، وينساها الناس زيادة على أنها لم تحظ بقدر كاف من الاهتمام من قبل الباحثين ليرقوا بها إلى المستوى المطلوب. حتى أن النطق الصحيح بحروفها اليوم، لا يكاد يحسنه إلا القليل النادر جدا.

وعلينا أن نتصور الصعوبات التي تعترض هذه الحروف المهجورة لجعلها تلتحق بغيرها من حروف اللغات الأخرى التي خضعت لتحسينات وتعديلات واسعة متكررة عبر مسارها الطويل. ولكي تبلغ مستوى النضج الذي يؤهلها لتتبوأ مكانتها ميدانيا يجب بذل جهود مضنية طويلة المدى، قد تستغرق أجيالا... وهذه طبيعة كل اللغات؛ لأن اللغات إنما تتطور بالاستعمال المستمر الطويل الأمد. وهذا ما لم يتح ـ مع الأسف ـ للأمازيغية قديما، لكن هل في صالحها أن تبدأ تحبو من جديد للحاق بالركب ؟! وهل ذاك اللحاق ممكن عمليا..؟! ثم إنها بعد أن يستقر استعمالها، ألا تحتاج إلى وسائل الكتابة الحديثة كالآلات الراقنة والحواسيب والمطابع وغيرها من تقنيات التكنولوجية الحديثة...؟. وهنا نتساءل بكل واقعية وبكل نزاهة، وبكل صدق ووفاء: هل في الإمكان توفير كل هذه الوسائل ؟ ..وبأية كيفية؟.. وأية شركة يمكن أن تقتحم مشروعا ضخما من حيث التكاليف كهذا بالرغم من أن الإيرادات المتوقعة لا تشجع على المغامرة. ونحن نعرف أنه من المستحيل أن نجد شركة تخاطر برأسمالها في مشروع لا ترجو منه جني أرباح، لأن منطق الاستثمار هو الربح، ولا شيء غير الربح. بل الربح الكبير!!

هذا بالنسبة لتصنيع الآلة ـ إن حدثت المعجزة وتحول المستحيل إلى الممكن ـ. أما بالنسبة للاستعمال الفعلي فإن ذلك يكلف مبالغ إضافية ضخمة بحكم حتمية اقتناء التجهيزات الخاصة بكل لغة. ومعنى هذا أن الفرد عليه أن يقتني أجهزة عاملة بالعربية وأخرى بالفرنسية وثالثة بالأمازيغية، هذا على مستوى الفرد. أما على مستوى الدولة فعليها توفير الأجهزة والآلات، وما أكثرها، وما أثقلها من تكاليف باهظة ..!! وهل الجميع ـ أفرادا ودولة ـ مستعدون لتحمل هذا السخاء المحتوم؟ سؤال من السذاجة الجواب عليه بـ«نعم».

2 ـ الحرف اللاتيني : أما الحرف اللاتيني فهو بعيد كل البعد عن أداء أصوات الأمازيغية؛ فمن ذلك مثلا الحروف: التالية: (ث ـ ح ـ خ ـ ذ ـ ش ـ ص ـ ض ـ ط ـ ظ ـ ع ـ غ ـ ق ـ ه ـ ء).هذه المجموعة التي تشترك فيها العربية والأمازيغية دون معظم اللغات اللاتينية؛ مما اضطر كثيرا من المستعملين إلى تعديلات كثيرة في الحرف اللاتيني، لأداء الأصوات: (عربية وأمازيغية)، ومع ذلك فالأداء بقي مبتورا ومشوها بعيدا عن النطق الصحيح ؛ بل يتعذر النطق بها في كثير من الأحيان. وهذه أمثلة من كلمات أمازيغية لا يمكن بحال من الأحوال أداؤها صحيحة بالحرف اللاتيني مهما أدخل عليه من تعديلات؛ مثل: (ثِجْزِيرْثْ : جزيرة)، (يَكْثَبْ : كتب)، (أَزْكَّا: قبر) في حين أن أداءها يتم بدقة بحروف عربية معدلة تعديلا طفيفا .

أما إذا كتبت بالحروف اللاتينية فإن النطق بها يؤدي إلى الغموض: (أَزْ كَّا: قبر. اَزَكَّا: غدا) أو يثير موجة من الضحك، قد تتحول إلى موقف تهكمي للتسلية لا للتعليم. ولقد جرب هذا فعلا.. حيث زعم أحد الزملاء أن الحرف اللاتيني أقرب إلى الأمازيغية من الحرف العربي. ولكي نقنعه بالملموس أملينا عليه مقطوعة شعرية من شعر (سي محند وامحند)، فكتبها بحروف لاتينية. ولما سمعنا قراءتها أثارت زوبعة من الضحك؛ لأنها حولت كثيرا من الكلمات إلى كلمات مضحكة أو مشوهة لا معنى لها، ولا

صلة لها بالأمازيغية أصلا..! وهنا نطق الزميل في تعجب ودهشة وقال: «ما كنت أتصور هذا البعد الشاسع بين أصوات الأمازيغية والحروف اللاتينية» .

3 ـ الحرف العربي: لا شك أن التهمة واردة لا محالة بأن رأينا قد ينساق هو أيضا مع العاطفة التي انتقدناها مع الآخرين..!! لكن دعونا أولا نبتهل إلى الله تعالى ونقول: «اللهم لا تجعل عواطفنا تعاكس المنطق والحقيقة». ونعني بهذا أن العاطفة ليست دائما بالضرورة مخطئة؛ إذ يمكن أن تكون عاطفة ما، في اتجاه واحد مع المنطق والحقيقة. خاصة إذا كانت النية سليمة والغاية شريفة، ولعل نجاح زعماء وعظماء التاريخ إنما تم بالالتحام الوثيق بين عواطفهم وبين الأهداف السامية التي سعوا إليها وحققوها بمسعاهم النبيل.

إذن هل يصلح الحرف العربي لكتابة الأمازيغية فعلا ؟

الجواب: «نعم» و«لا» في نفس الوقت... فكيف ذلك ؟

إذا قلنا: يصلح الحرف العربي لكتابة الأمازيغية بالتمام والكمال... الجواب: «لا»؛ لأن هناك أصواتا بالأمازيغية ليس لها من الحروف العربية ما يؤديها، وهي قليلة جدا لحسن الحظ. ولكن إذا قلنا: الحرف العربي أصلح وأنسب من غيره لكتابة الأمازيغية ... الجواب: «نعم». ذلك أن ثمة خمسة أصوات فقط في الأمازيغية لا يوجد لها مقابل بالعربية؛ ولكن هذه المشكلة لا يتعذر حلها بل حلها في غاية من اليسر والسهولة؛ حيث يكمن الحل في تعديل بعض الحروف العربية تعديلا طفيفا لا يكاد يخرجها عن أصلها، حتى تؤدي كل الأصوات في الأمازيغية وبدون استثناء؛ لأنها في الأصل كانت حروفا عربية. وهاهي الحروف المعدلة كما يلي:

ژ= ز معدل. مثلا :(مَرْژُوقْ : مرزوق) ـ ژ ـ ينطق به بين حرفي :[ز، ظ].

چ= ج معدل. مثلا : (ثِچْزِيرْثْ : جزيرة).. چ ـ ينطق به بين حرفي :[ج، ي].

گ= ك معدل. مثلا : (يَگْثَپْ : كتب).. گ ـ ينطق به بين حرفي :[ك، خ] .

ڨ= ق معدل مثلا: (اَرَّپْــڨْ : ربقة) ؛ - ڨ - ينطق به كحرف [ج] المصرية. وهذا شائع عندنا في اللغة العامية.

پ= ب معدل. مثلا: (يَــپْذَا: بدأ).. **پ** - ينطق به كحرف [V] اللاتيني .

ثم إن هذا التعديل لا يتطلب أي مجهود إضافي أو مبلغ مالي؛ لأن الحروف متوفرة بالحاسوب. ومعنى هذا أن الأمازيغية ستدخل الميدان العملي من بابه الواسع وعلى الفور؛ حيث تكتب بالحاسوب. بدلا من أن تزحف زحفا للحاق باللغات التي تقطع الطريق بسرعة البرق...ألا إن الاعتقاد بإمكانية هذا اللحاق ضرب من الوهم والخيال!!.

ومعنى ذلك أن الحواسيب المتداولة حاليا صالحة لكتابة الأمازيغية بأجهزة عصرية، وفي الحال؛ مما يسهل اندماجها بين اللغات السائدة ودون أن تكلف اقتناء أي أداة مهما كانت بسيطة، وبدون أي أتعاب، سواء على مستوى الأفراد أو الدولة.

وبهذا فقط نكون قد وفرنا على الأمازيغية مسافات شاسعة عليها أن تقطعها وذللنا أمامها كثيرا من العقبات عليها أن تقتحمها، وجنبناها طول الانتظار الذي قد يكون طريقها إلى القبر! كما وفرنا على الدولة جهودا مضنية، ومبالغ باهظة.

نعم بهذا نمكنها من الاندماج في الميدان العملي؛ خاصة من حيث التجهيز الذي قد لا يتحقق بتاتا. الأمر الذي قد يجعلها عرضة للتخلي عنها بعد محاولات فاشلة.

هذا ولا أخال أن هذا الرأي مجرد انسياق عاطفي مع هوى النفس، بل هو نظرة صادرة عن إيمان، ووعي، وصدق، وإدراك؛ نظرة تستشف الصعوبات الجدية التي تتربص بمشروع تطوير الأمازيغية؛ وإن نحن اتخذنا القرار بكل تبصر وحكمة وحزم؛ دون أي اعتبار لإرضاء هوى فئة ما، على حساب مصلحة الأمازيغية؛ فإننا نكون قد قدمنا للأمازيغية خدمة جبارة لم تحظ بها في تاريخها عبر القرون، ووفرنا للوطن أموالا ضخمة، وأتعابا قد لانتهي .

تجربة عملية: لاشك أن كثيرا من الإخوة الكرام قد ترامى إلى أسماعهم أن ثمة مشروعا لترجمة معاني القرآن الكريم إلى الأمازيغية.

نعم..! لقد تمت ترجمة القرآن كله، بعون الله وفضله، يوم 16مارس 2005. وهذه الترجمة استعملت فيها الحروف العربية، مع الحروف العربية المعدلة بطبيعة الحال، ولم نجد أية صعوبة لقراءة نص الترجمة، بل إننا مرتاحون كل الارتياح على الأداء الدقيق الذي وفرته هذه الحروف. ولا يتطلب الأمر إلا التنبيه إلى كيفية قراءة الحروف المعدلة كما أشرنا آنفا. ولهذا فإننا ندعو بكل إخلاص ونزاهة واقتناع وحرص على مصلحة الأمازيغية نفسها ـ إلى كتابة الأمازيغية بالحرف العربي، حتى تندمج في الميدان العملي دون أية صعوبة، وإلا فإن إدماج الأمازيغية في الميدان العملي مشكوك فيه، ولا يبعث على التفاؤل؛ لأننا نخشى بكل جدية أن كتابة الأمازيغية بغير الحرف العربي سيكون بداية للتخلي عن المشروع بعد أن يصطدم بالعقبات والعراقيل ـ حقيقية كانت أو مفتعلة ـ عند التطبيق وما أكثرها..!

بقيت ظاهرة واقعية في غاية من الأهمية، لا يجوز تجاهلها بحال من الأحوال؛ تلك هي ظاهرة الحرف العربي السائد في الميدان العملي؛ وهذا ما يجعل الأمازيغية تدخل بيئة ترحب بها، لأنها تستعمل الأداة الموجودة؛ ألا وهو الحرف العربي، وهذا طبقا لقاعدة علم النفس التي ترى أنه ما من كائن غريب يحل في وسط جديد إلا واستقبل بالرفض أو القبول؛ فهو مرفوض إن كان لا يحمل أية عناصر تمت بصلة إلى الوسط الجديد، ولكنه يحظى بالقبول والترحاب إن كان يحمل عوامل ذات صلة بالوسط الجديد ...

ومعنى ذلك أن كل التلاميذ بالمدارس في مقدورهم قراءة الأمازيغية بمجرد أن يتعلموا قراءة العربية... وإلا فإننا نكلف أطفالنا أن يتعلموا ثلاثة أنماط من الكتابة ودفعة واحدة؛ [عربية، فرنسية، أمازيغية]؛ وهذا عكس ما يراه المربون؛ لأنه يشتت الانتباه، ويرهق المتعلمين، ويعرض المحاولات للفشل الذريع، والجهود للضياع الأكيد.



Abolition in Joseph Conrad's African Writings: A Discourse Analysis

By *Mr Mouloud SIBER*
Dr Sabrina ZERAR
Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou

Abstract

This paper has studied the issue of abolition in the African writings of Joseph Conrad. Written and published in the last decade of the nineteenth and the first decade of the twentieth centuries when the British campaign against King Leopold II's slave system in the Congo was active, Conrad's *Heart of Darkness,* "An Outpost of Progress" and his letters to Roger Casement, the British diplomat who was charged to investigate on the atrocities of the Congo in 1903, are taken to be part of the British effort to eradicate the slavery system in the colonies. These writings are read through the principles of the British abolitionists who revealed to the world the atrocities exerted upon the natives of Africa in the name of the so-called humanitarian principle of the imperial project. Conrad's abolitionism reveals itself in his claim for an international campaign against the slavery system in Africa. It also reveals itself in his depiction of the atrocities exerted upon the Africans: inhuman exploitation, starvation, punishment and death. All these wicked aspects of the slave system are denounced by the abolitionists, and Conrad adheres to their denunciation.

Introduction

Slavery which is the direct consequence of the imperial enterprise was deeply entrenched in colonial Africa. European imperialist expansion was a wicked enterprise, and slavery revealed its most heinous aspect to the world. As a result, there emerged within the imperial powers, especially Britain, voices that strove for the abolition of slavery in the colonies. Indeed, the British were the first to voice their anti-slavery opinions to the government, and this started around the 1780s. The British Abolitionists, mainly Quakers, revealed through their writings the inhuman treatment of the slaves, which came to be decisive in convincing the Parliament to vote for the Abolition Act in 1837. This ended slavery everywhere in British colonies. Thereafter, Britain engaged in another campaign to convince the other European imperial powers of the evils of slavery. This is revealed itself in their diplomatic writings like Roger Casement's report on the atrocities of the slavery practice in King Leopold's Congo Free State in 1903. The fact that Joseph Conrad went to this state in 1890 and wrote about it later on in the century can classify him among the precursors of this abolitionist effort.

The literature on Joseph Conrad's vision of colonial Africa has tackled several issues following a variety of perspectives. With regard to the slavery issue, Patrick Brantlinger (1988) considers Conrad's *Heart of Darkness* as part of the British "abolitionist propaganda" in the sense that it involves a darkening of Africa's landscape (1988: 175). It means that Brantlinger views Conrad's abolitionism more as an imperialist inclination than a humanist concern with the sufferings of the natives under the atrocious system of slavery. Yet the British, whom Conrad represents, were engaged in a campaign for the eradication of slavery in other European colonies on the basis that it destroyed the lives of the natives instead of conforming to the humanitarian principle of the imperial project. More recently, Christopher GoGwilt (2010) observes that in *Heart of Darkness,* the Belgian ivory business "fuels the slave labor and underdevelopment of central Africa" (2010: 141). King Leopold's Congo Free State becomes a "region of violence, chaos, and inhuman suffering" (Ibid. 142). Though GoGwilt does not promulgate the idea of abolition in

Conrad's novella, the quoted depiction of the Congo under the Belgians remains the very sign of his abolition, and this would be significant if it is integrated within a study of the issue of abolition as it is developed in Conrad's non-fiction and fiction writings about the Congo and central Africa.

Issue and Working Hypothesis

It is the purpose of this paper to study the issue of the abolition of slavery in the African writings of Joseph Conrad. This idea of abolition is premised upon Conrad's identification with the sufferings of the victims of imperialism, himself being a kind of victim of Russian domination of his motherland, Poland. Also, between the Berlin Conference of 1884 and the creation of the Congo Free State as a personal property of King Leopold II of Belgium and the first decade of the twentieth century, Britain's abolitionist campaign against slavery knew an important reawakening. As Conrad wrote in this period of the emergence of anti-slavery voices against King Leopold's Congo Free State in Britain, there is no denying that his African narratives as well as his writings about his personal experiences there display a special abolitionist concern.

The study of Joseph Conrad as an abolitionist must necessarily be carried on his writings about the Congo. Therefore, this paper will be based upon a selection of his non-fictions writings about his personal experiences there, notably his *Congo Diary* as well as the letters he wrote to Roger Casement in 1903, when the latter was commissioned by the British government to investigate for a report against the prevalence of slavery in King Leopold's Congo Free State. Conrad's personal experience of the Congo is behind two main texts about Africa: *Heart of Darkness* (1902) and "An Outpost of Progress" (1896). These will also be important to the study of Conrad as an abolitionist. From the theoretical point of view, this paper borrows some of the ideas of the British abolitionists, especially the Quakers, and applies them on Conrad's writings.

Slavery and Abolition: Belgium vs. Britain

The issue of slavery was revealed to the British public in the last decade of the eighteenth century when the first Abolitionist reports started to reveal the atrocities exerted upon the natives of Africa.

Slavery as a practice involves a triangular scheme: the slaves being owned by the colonists are sold to merchants who in turn sell them to entrepreneurs. The latter exploit them in the most inhuman of ways. All European imperialist powers engaged in the slave trade; their African colonies offered the slaves, who came to be regarded as "chattel" or "*bien meubles* in French, property that could be bought and sold with impunity" (Révauger, 2008: 35). The Portuguese, French, Dutch, Belgian and the British engaged in the slave trade that brought the slaves into plantations everywhere in their colonies, not to mention the southern plantations of the United States.

In 1787, a Society for Effecting the Abolition of the Slave Trade was established in Britain so as to work for the ending of slavery in British colonies. They managed to introduce the issue into the Parliament and gradually slavery became abhorred at home. This played a crucial role in the total ending of the practice in British colonial territories in 1838. However, the slave trade and the exploitation of the slaves in other European colonies prevailed throughout the nineteenth century, and Britain became an abolitionist power that endeavoured to convince the other powers of the evils of a practice of which they were the initiators. Only in the 1890s did they manage to attract the attention of the other powers. The made King Leopold of Belgium invite the other powers to Brussels to discuss what could be done of the matter. The outcome of the effort was the Brussels Act of 1890, which "was a humanitarian instrument in so far as it reaffirmed that 'native welfare' was an international responsibility; and bound signatures to prevent slave raiding and trading, to repatriate or resettle freed and fugitive slaves, and to cut off free flow of arms to the slaving areas" (Miers, 1999: 19). However, the act "did not bind signatories to suppress slavery" (Ibid. 20). Therefore, despite the efforts carried out by Britain, the slave practice was to prevail throughout non-British colonial territories for further decades.

Later on in the century and the early twentieth century, the issue of slavery and the atrocities exerted upon the slaves in King Leopold II's Congo Free State came to be of paramount importance in Liberal Britain. Henry Wellington Wack, an American, observes that

"[d]uring a residence of several years in the United Kingdom, [he] could not fail to observe the growth there of an organized campaign against the Congo Free State" (Wack, 1905: iii). This campaign was directed against the enslavement of the Africans in this portion of the Belgian empire, where human strife on the natives' side was but daily whereas the white lords were enriching themselves increasingly out of the resources of the Congo and the inhuman exploitation of its people. The British government sent Roger Casement to the Congo to investigate upon the issue of slavery. In December 1903, he wrote "a report confirming that the Congo Free State enforced slavery" (Powel, 2008: 254). The task entrusted upon Casement by the government was preceded by the work of Edmund Dene Morel who started in 1902, the year *Heart of Darkness* was published, to devote himself "to promote the abolition of a slave system that Belgium's King Leopold II had secretly established" (Ibid. 5).

Discussion

When the Abolition movement started in Britain, the Quakers were the leading figures in their public testimony against a practice so heinous that an end had to be brought to it urgently. In their 1784 public testimony entitled "The Case of our Fellow Creatures, the Africans, Respectfully Recommended to the Serious Consideration of the Legislature of Great Britain, by the People Called Quakers", they suggest the idea of abolition to the government based upon the inhumanity of a "practice" that "is grown into a system of tyranny" (Abolitionist Quakers, 2007: 35). The efforts made by the Quakers have paid as they obtained the prohibition of slavery in 1807 followed by an Abolition Act in 1837. However, the practice prevailed in the colonies, especially in non-British territories like King Leopold's Congo Free State.

Conrad observes that Britain, no longer a slave country, is redeemed from this shameful practice; yet measures should be taken against the prevalence of the practice in other European colonies. He is essentially very scornful towards the King Leopold II's slave state in the Congo. He writes to Roger Casement that the so-called savagery and cannibalism of the African, used by the imperialists as a pretext to establish empire in central Africa, was "an enormous and atrocious lie

in action" (Conrad, 1988: 95). Instead, he witnessed another kind of savagery, this time endemic to the Belgian imperialists. The journey he made to the Congo in 1890 made him aware of the inhumanity of the Belgian imperial project there. Therefore, his *Congo Diary* and his later private letters to Roger Casement reveal the heinous aspect of the project through depicting the evils of slavery and the inhuman treatment of the natives. As the British Abolitionists associated the practice of slavery with the death of natives, Conrad in his *Congo Diary* mentions the deliberate death of the enslaved natives. What struck him most on his arrival to Matadi were the dead bodies of the 'Backogos'. "A few minutes afterwards saw at a camp[ing] place the dead body of a Backongo" (Conrad, 1926: 241-242) and later "[s]aw another dead body lying by the palm" (Ibid. 244). Under the slave system, when the natives no longer serve the interests of the companies out of extreme labour and starvation, they are left to die without any human dignity.

The inhumanity of the practice puts a veil upon the philanthropic pretence of the imperial project, whose "benevolent purpose have [*sic*] been perverted" (Abolitionist Quakers, 1997: 35) according to the Abolitionists. Conrad writes to Roger Casement, "[d]uring my sojourn in the interior, keeping my eyes and ears well open too, I've never heard of the alleged custom of cutting off hands amongst the natives" (Conrad, 1988: 95), which means that the idea that the natives are barbarous and need to be integrated to an imperial power does not offer any justification to the atrocities performed in the name of civilisation. In an another letter to Casement, he proclaims the necessity of leading a campaign against the slave trade, he deems barbarian and ignorant of international laws,

It is an extraordinary thing that the conscience of Europe which seventy years ago has put down the slave trade on humanitarian grounds tolerates the Congo State to day. […] But as a matter of fact in the old days England had in her keeping the conscience of Europe. The initiative came from here. But now I suppose we are busy with other things; too much involved in great affairs to take up cudgels for humanity, decency and justice. […] And the fact remains that in 1903, seventy five years or so after the abolition of the slavery trade

(because it was cruel) there exists in Africa a Congo State, created by the act of European Powers where ruthless, systematic cruelty towards the blacks is the basis of administration, and bad faith towards all the other states the basis of commercial policy.

(Conrad, 1988: 96-97)

Though Britain is no longer a slave power, Conrad observes that the efforts being carried by the British against King Leopold's Congo slavery are dwarfed by the other European powers' lack of interest in the matter. It follows, therefore, that Conrad establishes the issue of slavery as a historical reality that needs to be taken into account on an international scale. He adheres to the campaign against King Leopold's slavery, and this corresponds to the aims of the Abolitionists of getting the "abolition of this iniquitous practice" (Abolitionist Quakers, 2007: 36). The emergence "of the issue of forced labour [or slavery] in the Belgian Congo in the years after the Anglo-Boer War came as a welcome chance for liberal critics of imperialism in Britain" (Rich, 1990: 35). Conrad is among these liberal critiques of empire as he seizes the issue of slavery to express his critique of this aspect of imperialism.

As Conrad's experiences in the Congo are behind his two African narratives, *Heart of Darkness* and "An Outpost of Progress", within these he displays an abolitionist perspective, already mentioned in the analysis of his letters to Roger Casement. Slavery as a colonial and imperial practice is explicitly denounced in "An Outpost of Progress", where Kayerts stammers out that it "is an awful thing" (1998: 262). Conrad is against slavery and any other form of exploitation, especially when they are pushed to the extreme for the sake of personal profit. In *Heart of Darkness,* he associates the ivory business and the Company with the atrocious exploitation of the natives. This is explicit in Conrad's description of the way the natives are transformed into slaves, "each one [having] an iron collar on his neck, and all were connected together with a chain" (1983: 43). Indeed, in this scene Conrad refers to an historical reality, namely the slave trade and the transformation of the natives of Africa from a state of freedom into a state of property of white entrepreneurs chained so as not to run away.

Also, the association of death with the slave trade is revealed in

Marlow's description of the "grove of death" (Ibid. 47) in the Outer Station,

> They were dying slowly – it was very clear. They were not enemies, they were not criminals, they were nothing earthly now, -- nothing but black shadows of disease and starvation, lying confusedly in the greenish gloom. Brought from all the recesses of the coast in all the legality of time contracts, lost in uncongenial surroundings, fed on unfamiliar food, they sickened, became inefficient, and were then allowed to crawl away and rest. These moribund shapes were free as air – and nearly as thin.
>
> (Ibid. 44)

The word "now" in the above quotation is very important; it shows that the white imperialists have brought through their enslavement of the natives "starvation" and "disease" instead of civilisation and progress. Their coming to Africa under the pretexts of the civilising mission is nothing else but detrimental. Before their coming, the African natives were leading a life of their own, and this came to shake off their harmonious lives and bring them death, disease and starvation. The Abolitionists in their speeches insisted that the imperial project was demeaning the welfare of the natives instead of an allegedly "mild and benevolent attempts to civilize their inhabitants, and to incline them to receive the glad tidings of the gospel" (Abolitionist Quakers, 2007: 37). Historically, Conrad directs a critique towards the alleged establishment of the Congo Free State on the basis of the humanitarian principle of bringing the blessings of civilisation to the people of the region, which is but the smokescreen for their enslavement in the name of profit.

Conrad refers to another reality namely the punishment of the slaves for faults real or unreal. Throughout Marlow's journeys, he keeps witnessing the punishment of the slaves, which are anxiously reported. From the expressions "whacked the old nigger mercilessly" (Conrad, 1983: 34), a "nigger was being beaten nearby" (Ibid. 53), one understands this anxious reporting of the inhuman punishment of the slaves. The Abolitionists observe that "every fault, real, or imaginary, is punished with a rigour which is but weakly restrained by the colony laws" (Abolitionist Quakers, 1997: 38). These punishments are not rarely pushed into the extreme with the starving of the slaves.

Conrad emphatically observes that they are in states of "starvation [and] dying slowly" (Conrad, 1983: 44). This shows an abolitionist Conrad who reveals the abominable treatment of black slaves: they are punished; they are starved; and sometimes they are left to die because, starved and enfeebled as they are, they no longer serve the interests of the Company. The Abolitionists argue that "even the most wanton or deliberate murder of the slaves, being only punished, if punished at all, by trifling pecuniary fines" (Abolitionist Quakers, 1997: 38).

The sympathy Conrad expresses towards the suffering of the natives as he identifies with them expresses his abolitionism. While the Company consider them as "criminals" or "cannibals" so as to justify the atrocity of their treatment, Conrad identifies with their suffering using the word "fellow[s]" (Conrad, 1983: 40, 67). The use of the word "fellow" instead of the words the Company agents use to refer to the natives involves Marlow's identification with the natives as *human*s before everything else. This identification in the terms of the Abolitionists is related to the expression "our fellow creatures, the Africans" in the title of their public testimony. Conrad like the Abolitionists transgresses from the commonplace view of the natives of Africa by treating them as fellow creatures related together by a common human destiny but separated by the burdens of history. In *Heart of Darkness,* when one of the slaves is left to die alone, Marlow says "Perhaps, you will think it passing strange this regret for a savage" (Ibid. 87).

In "An Outpost of Progress", these issues are immediately related to slavery and the slave trade. The solitude of Carlier and Kayerts makes them aware that they are just agents working for an enslaving company. Carlier says, "You are a slave-dealer. I am a slave-dealer. There is nothing but slave-dealers in this cursed country" (Conrad, 1998: 265). This issue of slavery or "forced labour", Paul B. Rich observes, came in the end of the nineteenth century, and the "liberal critics of imperialism" immediately started a critique of such colonial policies (Rich, 1990: 35).

Conclusion

This study has shown that Joseph Conrad is an abolitionist writer who denounces the atrocities of the slavery practice in the Congo Free State. He bears personal testimony to these atrocities as he witnessed them during his voyage there in 1890. When Roger Casement was invested by the British government to investigate about the atrocities, Joseph Conrad aspired to bring his contribution to the investigation by sending him two letters, which account for what he witnessed in the Congo. Conrad bases his two African narratives, *Heart of Darkness* and "An Outpost of Progress" on these experiences. Therefore, there is behind them an abolitionist feeling which is expressed through an open condemnation of the slavery practice in "An Outpost of Progress" and a condemnation of the atrocities endured upon the natives in *Heart of Darkness.* In the latter narrative, Conrad directs a critique towards the inhuman exploitation of the natives through overworking them, starving them, punishing them and even killing or letting them die without any human dignity. These issues are part of the abolitionist project of revealing to the world the heinous aspect of the slavery practice in the colonial world.

Along with the abolitionist literature like Conrad's, Roger Casement's report on slavery in the Congo Free State published to the world in 1904 combined with the work of Edmund Dene Morel forced King Leopold II's to yield to the exploitation of the region as his personal property, and the Congo was integrated to the Belgian empire in 1908, to be supervised by the government and other international observers. Slavery was to be abolished there. Nonetheless, it was to prevail in South Africa as the whites were motivated not to yield upon their self-appointed right to exploit the natives. Therefore, later another campaign was underway to abolish slavery in South Africa. One of the forerunners of this campaign was George Bernard Shaw. Shaw made his explicit opposition to it in 1932, just a few months before writing and publishing his *The Adventures of the Black Girl in her Search for God.* On February of this year, during a visit to this country, he "made a radio address to the nation […] in which he admonished his hosts to stop living off the work of slaves. The

broadcast was significant politically" (Bertolini, 2004) for the reason that its purpose was to condemn slavery. The immediate response this address received from the white community in South Africa, in a way, incited him to write the novella. The latter comes to confirm the position he takes in the radio address and to make his contribution to the campaign against slavery that was being underway in South Africa and elsewhere.

Shaw's black girl is aware of the inhumane practice of slavery. She challenges the white people who still keep on the idea that their presence in Africa is the best thing that has ever happened to the natives. "Our guns have saved you from the man-eating lion and the trampling elephant" (Shaw, 1932: 39), says one of the white explorers. The black girl retorts with a forceful answer by reversing Europe's mission into an enterprise for the enslavement of the natives. "Only to deliver us into the hands of the man-beating slave-driver and the trampling baas" (Ibid.), she retorts. The black girl is conscious of the enslavement and the exploitation, from which her native fellows suffer,

You use your guns to make **slaves** of us. Then because you are too lazy to shoot, you put your guns into our hands and teach us to shoot for you. You will soon teach us to make the guns because you are too lazy to make them yourselves. You have found out how to make drinks that make men forget God, and put their consciences to sleep and make **murder** seem a delight. You sell these drinks to us and teach us how to make them. And all the time you **steal** the land from us and **starve** us and make us hate you as we hate the snakes.

(Shaw, 1932: 39; emphasis added)

The emphasising of the words in the quote is done deliberately to show that Shaw is also an abolitionist writer, who adheres to the campaign against slavery in South Africa.

Works Cited

Abolitionist Quakers, (2007) "The Case of our Fellow Creatures, the Africans, Respectfully Recommended to the Serious Consideration of the Legislature of Great Britain, by the People Called Quakers" in *The Slave Trade Debate: Contemporary Writings for and against,* Oxford: Bodlein Library, Oxford University, 1784.

Bertolini, John A. "Shaw's Black Girl" in *English Literature in Transition 1880-1920.* Vol. 47, Issue. 3, 2004, p. 363.

Brantliger, Patrick (1988) *Rule of Darkness: British Literature and Imperialism 183 – 1914,* Ithaca: Cornell University Press.

Conrad, Joseph. (1998) "An Outpost of Progress" in *Empire Writing: An Anthology of Colonial Literature 1870 – 1918,* Elleke Boehmer, Edr, Oxford: Oxford University Press.

-------. (1983) *Heart of Darkness*, Harmondsworth: Penguin Classics, 1902.

-------.(1988) "Letter to Roger Casement, dated December, 13, 1903" in *The Collected Letters of Joseph Conrad, Vol. III, 1903-1907*, London: Cambridge University Press.

-------. (1988) "Letter to Roger Casement, dated December 21, 1903" in *The Collected Letters of Joseph Conrad, Vol. III, 1903-1907*, London: Cambridge University Press.

-------. (1926), "The Congo Diary" in *The Last Essays*, London: J. M. Dent and Sons Ltd.

GoGwilt, Christopher (2010) "Joseph Conrad as Guide to Colonial History" in John J. Peters, Edr, *A Historial Guide to Joseph Conrad,* Oxford: Oxford University Press.

Miers, Suzanne (1999) "Slavery and the Slave Trade as International Issues 1890 – 1919" in Suzanne Miers and Martin A. Klein, *Slavery and Colonial Rule in Africa*, London: Frank Cass.

Powel, Jim (2008), *Greatest Emancipations: How the West Abolished Slavery,* New York: Palgrave MacMillan.

Révauger, Cécile (2008), *The Abolition of Slavery: the British Debates (1787 - 1840),* Paris: Presses Universitaires de France.

Rich, Paul B. (1990) *Race and Empire in British Politics,* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Shaw, Bernard (1932), *The Adventures of the Black Girl in Her Search for God*. London: Constable & Company Limited.

Wack, Henry Wellington, (1905) *The Story of the Congo Free State: Social, Political, and Economic Aspects of the Belgian System of Government in Central Africa,* New York: G. P. Putnam's Sons.